EXPLORING TEACHER IDENTITY FORMATION AMONG KOREAN PROTESTANT CHRISTIAN SUNDAY SCHOOL EDUCATORS: A PHENOMENOLOGICAL STUDY OF POSTCONVENTIONAL CHRISTIAN EDUCATION AS A PRACTICAL ALTERNATIVE

A Practical Research Project

presented to

the Faculty of

Claremont School of Theology

In Partial Fulfillment

of the Requirements for the Degree

Doctor of Ministry

by

Heeje Ga

May 2024

This Practical Research Project completed by

Heeje Ga

has been presented to and accepted by the faculty of Claremont School of Theology in partial fulfillment of the requirements of the

DOCTOR OF MINISTRY

Faculty Committee

Namjoong Kim, Chairperson

Hyun Sun Oh

Dean of the Faculty

Andrew Dreitcer

May 2024

ABSTRACT

EXPLORING TEACHER IDENTITY FORMATION AMONG KOREAN PROTESTANT CHRISTIAN SUNDAY SCHOOL EDUCATORS: A PHENOMENOLOGICAL STUDY OF POSTCONVENTIONAL CHRISTIAN EDUCATION AS A PRACTICAL ALTERNATIVE

by

Heeje Ga

A teacher's introspective question initiated this project, "Am I performing well in my role as a teacher?" I hypothesized that this query was linked to the concept of teacher identity. Consequently, I embarked on a qualitative study to explore the experiences of Sunday school teachers and the process through which they shape their professional identities. Eight teachers from the children's department of I Methodist Church were selected as research participants, and in-depth interviews were conducted to understand their experiences in Sunday school.

The study focused on the experiences of eight Sunday school teachers from the children's department of I Methodist Church. The interviews revealed three key themes: 1) The formation of teacher identity, 2) The crisis of teacher identity, and 3) The request for teacher identity development. These results were interpreted through the lens of post-colonialism and the three characteristics of teacher identity that are emerging in contemporary general education.

The study concluded by proposing practical solutions from the perspective of post-conventional Christian education to help Sunday school teachers address their identity crisis and develop their professional identities.

Keywords: Sunday school `s teacher, Teacher identity, Postcolonial, Postconventional Christian education, Phenomenology

국문 초록

이 프로젝트는 한 교사의 고민 “나는 교사로서 잘하고 있는 것인가요?” 에서 시작하였다. 나는 이 질문이 교사 정체성과 연관있다고 생각했고, 교회학교 교사들이 무엇을 경험하며 어떠한 교사 정체성을 형성해 가는지에 대한 질적 연구(qualitative study)를 수행하였다. 나는 I 교회 교회학교 아동부 교사 8 명을 연구 참여자로 선정하고, 심층 면담(in-depth interview)을 실시하였다. 그리고 이들의 교회학교 아동부에서의 경험과 교사 정체성 형성 과정의 연관성을 연구하였다.

나는 그들이 경험한 바를 세 가지 범주로 도출하였다. 첫째, 교사 정체성의 형성. 둘째, 교사 정체성의 위기. 셋째, 교사 정체성 발전을 위한 요청이다. 나는 연구 결과를 최근 일반 교육학에서 이뤄지고 있는 교사 정체성의 특징 세 가지와 포스트 식민주의 관점으로 해석하였고, 마지막으로 교회학교 교사 정체성 위기를 극복하고 발전을 도울 수 있는 실천적인 대안을 탈인습적 기독교 교육의 관점에서 제시하였다.

주제어 : 교회학교 교사, 교사 정체성 형성, 포스트 식민주의, 탈인습적 기독교 교육, 현상학적 질적 연구

감사 인사

(Acknowledgements)

모든 만남을 허락하시고 이 자리까지 인도하신 하나님께 감사드립니다. 사랑하는 아버지 가덕순 목사님께 감사드립니다. “목회자는 아버지의 마음을 품어야 한다”고 하셨으며 목회의 본을 보여주셨습니다. 또한 복음의 본질에 대해 끊임없이 성찰하게 하셔서, 율법의 삶에서 벗어나 은혜와 복음의 삶을 알게하셨습니다. 제 멘토이며 영적 아버지이신 김인기 목사님께 감사드립니다. 저는 목사님의 설교를 들으며, 목사님과 같은 설교자가 되고 싶다는 꿈을 꾸며, 설교하고 있습니다. 또한 목사님의 목회하시는 모습을 보며, 그 모습에 물들고 있고, 제 인생에 있어 가장 많은 영향을 받고 있으며, 배우고 있습니다. 제게 성장할 수 있도록 길을 열어주신 목사님께 깊은 존경과 감사를 드립니다.

본 프로젝트에 지적 지도와 학문적 조언을 아끼지 않으신 김남중 교수님, 오현선 교수님께 감사의 말씀을 전합니다. 클레어몬트 신학대학원에서의 학문적 탐구는 저의 정체성 발전에 기여하였으며, 다양한 사고의 확장과 사역 계획에 있어 폭넓은 시야를 제공해 주셨습니다.

또한, 2022-23 년 동안 I 교회 아동부에서 함께한 모든 교사들에게 (김성무 장로님, 신명안 선생님, 김나리 선생님, 김수민 선생님, 김태웅 선생님, 류승철 선생님, 방예지 선생님, 박경화 선생님, 이세은 선생님, 이정애 선생님, 이준규 선생님, 임진현

선생님, 최덕기 선생님) 감사드립니다. 선생님들의 수고와 헌신으로 부록 B 에 기술된 사역을 함께 기획하고 교육참여자들과 함께 할 수 있었습니다. 선생님들의 앞으로의 사역에 대해 기대감을 표현하며, 계속해서 기도하겠습니다.

마지막으로, 지면에 언급하지 않았지만, 지속적인 격려와 지지를 보내주신 모든 분들께 진심으로 감사드립니다.

SUMMARY

This study aimed to investigate the experiences of Sunday school teachers and the meaning behind their question, "Am I doing well as a teacher?" Eight participants were selected for in-depth interviews using qualitative methodology with phenomenological research. Colaizzi's methods were employed to develop meaningful topics from the interviews.

The interview results revealed that the experiences of Sunday school teachers could be classified into three categories: 1) the formation of teacher identity, 2) the crisis of teacher identity, and 3) the request for teacher identity development. The study interpreted the research results from the perspective of post-colonialism and the three characteristics of teacher identity that are being established in recent general education.

Recent teacher identity research in general education shows that teachers continuously form and develop their teacher identity from the continuity of their position and role as well as within the relationships in the socio-cultural context. Sunday School teachers also face a crisis of teacher identity, which manifests in feelings of burden, ambiguity, and self-blame. This study suggests that such phenomena stem from modernist thinking and the influence of dichotomous ideas that separate the church from the world.

This study reviewed the issue from post-conventional Christian education and proposed theoretical alternatives through the three principles of relationality, equality, and openness. Through relationality, teachers can change the burden caused by the influence of modernist independence into the value of coexistence and mutual growth with the students. Through equality, teachers can change their ambiguity into balance by valuing both inside and outside the

church. Through openness, teachers can change their self-blame into self-respect by accepting themselves and having a relaxed attitude.

Based on the theory of post-conventional Christian education, I present practical alternatives. First, a teacher meeting that implements post-conventional Christian education was proposed. This would be an educational place where teachers can learn from each other and get practical help by remodeling the existing teacher meeting under the principles of relationality, equality, and openness. Second, a place where teachers can pay attention to their lives, look after their emotions, and get help through the 'visiting teacher counseling center' was suggested. After completing my project, it has become clear that denominations and churches should acknowledge the importance of expanding and improving their systems for the professional care of their believers. One way to do this is by prioritizing the areas of pastoral counseling and supervision. I hope that this project can provide some support for teachers who are struggling with their sense of identity, as well as for ministers who are looking to collaborate and build God's kingdom through postconventional Christian education within their church and denomination.

국문 요약

이 프로젝트는 한 교사의 고민 "나는 교사로서 잘하고 있는 것인가요?" 에서 시작하였다. 교회학교 교사는 변화하는 세상 속에서 교육 참여자인 어린이, 청소년들과 함께하고 가르치기에, 교육 참여자들의 인격 발달과 신앙 성장에 기여하고, 상호 간에 성장과 발전에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 교회학교 교사들이 어떤 교사 정체성 인식을 하고 있는지는 중요한 문제이다. 나는 교회학교 교사들이 무엇을 경험하고 있고, "교사로서 잘하고 있는가"라는 질문에 어떤 의미가 담겨 있는가에 대해 연구했다.

나는 위의 질문에 대한 답을 찾기 위해서 질적 연구 방법(qualitative methodology)을 사용하였다. 나는 I 교회 교회학교 아동부 교사 8 명을 연구 참여자로 선정하고, 심층 면담(in-depth interview)을 실시하였다. 그리고 이들의 교회학교 아동부에서의 경험과 교사 정체성 형성 과정의 연관성을 연구하였다. 나는 이들과 심층 면담한 내용을 현상학적 질적 연구 방법 중 콜라이지의 방법을 사용하여 계속 자료를 수집 및 분석하여 의미있는 진술과 주제들로 도출하였다. 나는 자료 분석 과정에서 연구자의 이론적 민감성(theoretical sensitivity)을 사용하여 이론적 포화상태(theoretical saturation)에 이를 때까지 분석 과정을 지속 반복하였다. 또한, 신뢰성과 타당성, 윤리성을 확보하기 위해 최선을 다하였다.

연구 결과, 나는 자료들을 23 개의 의미있는 진술, 8 개의 주제, 3 가지 범주로 도출하였다. 세 가지 범주는 첫째, 교사 정체성의 형성, 둘째, 교사 정체성의 위기, 셋째, 교사 정체성 발전을 위한 요청이다. 나는 일반 교육학에서 최근 진행된 교사 정체성 연구의 특징들과 포스트식민주의의 관점에서 연구 결과를 해석하였다. 일반 교육학의 최근 교사 정체성 연구에서 언급한 대로, 교회학교 교사들은 교사 정체성을 지속적으로, 자기 위치와 역할과의 연속성에서, 그리고 사회-문화 안에서 관계성 안에서 형성, 발전시켰다. 뿐만 아니라 이 연구는 교회학교 교사들이 부담감, 모호함, 자책감을 경험하며 교사 정체성의 위기를 겪고 있음을 주목하였다. 이는 교사들이 모더니즘의 사고로 인해 부담감을 느끼고 자책하며, 교회와 세상을 분리하는 이분법적 사고에 영향을 받고 있는 것으로 해석하였다.

나는 교회학교 교사들이 경험하는 교사 정체성의 위기를 탈인습적 기독교 교육의 관점에서 이론적으로 검토하였고, 관계성, 평등성, 개방성의 세 원칙에 입각해 아래와 같이 교사상을 제시하였다.

1) 관계성을 통해 - 모더니즘의 독립성의 영향으로 생긴 부담감을 교학상장과 상생의 가치로 바꾸는 교사
2) 평등성을 통해 - 모호함을 교회안팎 모두를 중요하게 여기고 균형감 있게 바꾸는 교사

3) 개방성을 통해 – 자책감을 여유로운 태도와 자신을 받아들임으로 자기존중으로 바꾸는 교사

마지막으로 이론의 토대에 기초하여, 실천적인 대안을 제시하였다. 첫 번째로, 탈인습적 기독교 교육을 시행하는 교사대학이다. 기존에 존재하던 교사대학을 관계성, 평등성, 개방성의 원칙 하에 리모델링하여, 교사들에게 실제적으로 도움이 되고, 서로가 서로에게 배우는 교육의 장을 제안하였고, 실행하였다. 두 번째로는 ‘찾아가는 교사상담소’를 통해 교사들의 삶에 관심을 기울이고, 감정을 살피고, 교사들의 이야기를 듣고, 도움을 주는 자리를 만들 것을 제안하였고 실행하였다. 또한 교단과 교회 차원에서, 목회상담과 임상지도의 영역에 관심을 기울이고, 전문적으로 성도들을 돌볼 수 있는 시스템의 확충과 목회돌봄이 필요하다라는 인식을 하였고 필요성을 강조하였다.

나는 이 프로젝트를 진행하며, 나를 해체하고, 성찰했고 나 스스로 목사로서의 정체성을 형성하는 과정과 발전을 경험하였다. 뿐만 아니라 다른 이들의 삶에 더 폭넓은 관심을 기울일 수 있었고, 탈인습적 기독교 교육의 관점을 공유하게 되었다. 갈등의 치유와 변혁의 방향을 지향하는 이 프로젝트가 교회학교 교사 정체성으로 갈등하는 교사들에게, 그리고 함께 사역하는 교역자들에게, 교회와 교단에게 탈인습적 기독교 교육이라는 변화와 변혁으로 함께 하나님 나라를 이뤄가는 데 도움주기를 소망한다.

목차

TABLE OF CONTENTS

Chapter Ⅰ

서론 (Introduction)

A. 문제제기: 저는 교사로 잘하고 있나요?

이 프로젝트는 한 교사의 고민으로부터 시작하였다. 2022 년 어느 주일 오후, 나는 아동부 예배 후 교회학교 교사들과 식사를 하고 카페에 갔다. 그때 한 교사가 나에게 다음과 같은 질문을 했다. "교사로서 잘하는 방법이 무엇일까요? 저는 교사로서 잘하고 있나요?" 그의 질문은 순간 나를 당황하게 했다. 그의 질문은 수치화하기 어렵고 애매하며 추상적인 질문이었다. 나는 구체적인 답을 줄 수 있으면 좋겠지만, 어떻게 답해야 할지 몰라, "지금처럼 아이들 이름을 기억해 주시는 것만으로도 충분히 교사를 잘하고 계십니다. 지금 가지고 계신 열정으로 하시면 됩니다"라고 나 또한 추상적인 답변을 하며, 그 상황을 정리했다. 나는 집에 돌아오며 고민을 했다. 질문을 했던 교사가 내 답변에 만족했을까? 다음에 이러한 질문을 받으면, 그 때는 어떻게 답해야할까? 나는 구체적으로 답해주지 못한 것에 대해 불편함을 느꼈다. 그렇기에 이 질문을 그냥 지나칠 수 없었다. 나는 "교사로 잘하고 있는가?"라는 질문을 확장하면 교사 정체성과 연관이 있을 것이라 생각했고, 교회학교 교사들의 정체성 갈등에 도움을 주고 싶다라는 생각이 들었다. 왜냐하면 나 자신도 그 당시 비슷하게 정체성 갈등을 겪었고 극복했던 경험이 있었기 때문이다.

나는 과거에 "부목사는 이렇게 해야 한다"는 고정관념에 얽매여 있었고, 부목사는 담임목사의 보조 역할을 하는 사람이라고 생각했다. 그 당시에는 지도자라는 말이 담임목사를 가리킨다고 여겼고, 나는 지도자가 아니라고 인식했다. 한국 교회에서는 이런 이야기가 있다.

부목사는 담임목사가 아니라는 뜻이다. 국립국어원의 사전에 따르면 부목사(副牧師)는 '기독교에서, 담임목사를 도와서 교회의 일을 관리하거나 수행하는 사람'이라는 의미를 갖고 있다. 하지만 위에서 말한 부목사의 한자는 副牧師 가 아닌 不牧師를 말하고, 담임목사가 아니다라는 이야기이다. 그냥 웃고 넘기는 말이겠지만, 이러한 말들이 나에게 영향을 준 것 같다. 나는 늘 배워야 하고 보조 역할을 해야 한다고 생각하며, 나의 위치를 보조 역할에 두고, 나 자신을 지도자로 인지하지 않았던 것 같다. 이러한 정체성의 오인은 나의 사역에 부정적인 영향을 미쳤다. 나는 성인들을 대상으로 한 설교하는 자리를 두려워하고 회피했다. 설교란 지도자의 역할이라고 간주했기 때문이다. 또한, 나는 '교회학교 교사는 이렇게 해야 한다'는 내가 정해놓은 교사 정체성을 교사들에게 일방적으로 이야기했고, 그로 인해 갈등을 겪었다. 뿐만 아니라, 나는 교회에서 2 년간 행정 업무를 맡으면서, "나는 목회자인가? 행정가인가? 나는 지금 무슨 일을 하고 있는 것이며, 나는 목회자로서 잘하고 있는 것일까?"라는 나 자신의 정체성에 관한 고민에 빠졌다.

그러던 중 나는 클레어몬트 신학대학원(Claremont School of Theology)의 *갈등, 치유, 변화를 위한 실천신학* 목회학 박사 과정에 입학하였다. 나는 동료 목회자들과의 교제와 대화, 그리고 클레어몬트 신학대학원의 수업, 교수들과의 만남을 통해, 목회자로서의 정체성을 형성해온 과거, 현재, 앞으로의 미래를 통합적으로 보는 시간을 가졌다.

2022 년에는 정희수 교수의 리더십 관련 수업을 들으면서, 파커 파머(Parker J. Palmer)의 *삶이 내게 말을 걸어올 때* 라는 책을 읽었다. 이 책을 통해 나는 자신과 지도자에 대해 새롭게 인지하였다. 나는 다음과 같은 인용구로부터 용기를 얻었다.

> 우리는 '리더십'이라는 개념에 종종 거부감을 나타낸다. 자신을 리더로 생각하는 것은 주제 넘어 보이기도 하고 심지어 지나친 자기 확대로 비춰질 수도 있다. 하지만 우리가 공동체를 위해 만들어진 존재가 맞다면 리더십은 모든 사람의 소명이다. 그리고 그것을 거부하는 것은 도피일 수도 있다. 우리가 공동체라는 이름의, 밀접하게 짜인 생태계에 살고 있다면 모든 사람들이 인도를 받아야 하고 또 모든 사람이 인도해야 한다.[1]

파커 파머의 저서를 읽은 후, 나 자신을 성찰했고, '부목사는 지도자가 아니다'라는 정체성에서 '부목사도 지도자다'라는 정체성으로 변화와 앞으로 목회자로서의 정체성 발전을 위해 지도자의 자리를 회피하기보다는 받아들이기로 마음가짐을 달리했다.

2022 년 7 월에는 오현선 교수의 수업을 참여하면서, '나'의 자아 성찰과 자아정체성 형성에 관심을 둘 뿐만 아니라, 이와 더불어 교회 공동체가 '타자'의 자아 성찰과 자아정체성 형성 과정에 어떻게 함께 해야하는지에 대한 포괄적인 인식을 할 수 있었다. *기독교 교육, 엘리사벳을 찾아나서다* 라는 책을 읽으며, 한국 교회의 여성과 다문화에 대한 교육의 미흡함을 인지하고, 이들을 위한 교육프로그램들을 경험할 수 있었다. 오현선 교수의 수업을 통해, 나는 교회학교 교사들과 교회학교 교육에 대해 더욱 관심을 갖게 되었고, 교사나눔 때에도 정체성과 자아 성찰에 대해 이야기를 나누었으며, 파커 파머의 책 *삶이 내게 말을 걸어올 때*를 추천하고 독서를 권하기도 하였다.

그러나, 교회학교 교사들과 교사 정체성에 대해 함께 나눔을 했지만, 나는 여전히 "교사로 잘하고 있는가?" 라는 질문에 대해 어떠한 답도 하지 못하는 나 자신을 발견하였다. 또한 무엇이 교사들에게 이러한 고민을 하게 하는 것이며, 말하지 않았지만 비슷한 고민이 있는

---

[1] Parker J. Palmer, *Let your life speak 삶이 내게 말을 걸어올 때,* trans. 홍윤주 (서울: 한문화, 2001), 143.

다른 교사들이 있지 않을까라고 생각하였다. 내가 목회자로서 정체성을 고민했던 것처럼 우리 교회학교 교사들도 비슷한 고민을 할 것이라고 가늠하였다. 나는 교회학교 교사들과 교사 정체성에 대해 나눔의 시간을 가졌지만, 교사들에게 구체적인 답을 주지 못했다. 그렇기에 클레어몬트 신학대학원에서 공부했던 질적 연구 방법론을 통해, 이 문제에 접근하였다. 교회학교 교사들이 교사로서의 자신의 정체성을 어떻게 형성해가며, 어떤 요인, 주변 환경과 과정이 이들에게 "나는 이런 교사다"라고 하는 정체성을 형성하게 하는 것일까? 교사들의 소리에 경청하고, 교사들의 경험을 이해하고 정리하기 위해 질적 연구에 기반한 이 프로젝트를 연구하기로 마음먹었다.

B. 논지와 토론

교회학교 교사는 변화하는 세상 속에서 교육 참여자인 어린이, 청소년들과 함께 학습하고 가르치면서, 교육 참여자들의 인격 발달과 신앙 성장에 기여하고, 상호간에 성장과 발전에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 교회학교 교사들이 어떤 그리스도인으로서 어떤 정체성을 형성하고 있고, 교회학교 교사로서 어떤 정체성 인식을 갖고 있는지는 중요한 문제이다.

나는 교회학교 교사 정체성에 관한 연구를 도움받기 위해 선행 연구들을 조사하였고, 그 결과는 다음과 같다.[2] 박은혜는 교회학교 교사 정체성 개발을 위한 교사 교육 프로그램 설계 시 고려해야 할 요소들을 제시하였다. 김덕순은 교회학교 교사 정체성을 중심으로 한 의식 구조의

[2] DBpia 에서 상세 검색으로 논문명을 선택하고 교회학교 교사, 정체성을 검색한 결과 2 건이 검색이 되었다. 박재화의 "교회학교 교사 정체성 회복을 위한 힐링(healing) 패러다임"이며 박은혜의 "교회학교 교사의 정체성 개발을 위한 교사교육 프로그램에 대한 제안"이다. 모두 교회학교 교사 정체성에 관한 연구였다. Kiss 에서 상세검색으로 교회학교 교사 정체성을 검색한 결과, 3 건이 검색이 되었다. 2 건은 Dbpia 에서 검색결과로 나왔던 중복 논문이었고, 1 건은 교회학교 교사 정체성에 관한 논문이었다. 김덕순의 "교회학교 교사의 정체성을 중심한 의식구조의 현황과 분석"이다

현황과 분석을 통해, 교사 정체성 강화를 위해서는 교사들끼리 지속적인 피드백이 가능한 소그룹을 구성하고, 나눔 기반의 소그룹을 통해 교사들이 지속적인 변화를 경험할 수 있는 교사 교육과 훈련이 필요하다고 주장하였다. 박재화는 교회학교 교사 정체성 회복을 위한 힐링(healing) 패러다임을 제안했고, 교사 정체성 회복에 필요한 것은 상처 치유라고 했다. 먼저 자신이 하나님의 소중한 자녀라는 자아 정체성을 확립하고, 상처로 인해 왜곡된 하나님에 대한 가치관을 바로잡아야 한다고 했다. 다음으로는 예수 그리스도의 구원의 은혜를 통해, 상처 받은 감정을 치유하고 상처 준 사람을 용서하고 수용하며 자신의 책임도 인정하는 과정을 거쳐 자신을 하나님의 축복의 도구로 인식할 수 있는 프로그램을 제안했다.

박재화, 박은혜, 김덕순의 연구는 교사 정체성 연구에 좋은 자료다. 그러나 이 연구들은 양적인 문헌 연구에 의존한 측면이 있다. 우리는 교육학, 간호학, 상담학, 그리고 스포츠학 등, 특히 사람을 다루는 학문의 영역에서 적극적으로 활용하고 있는 질적 연구의 자료 데이터가 더 많이 필요한 시대를 살고 있다. 이런 측면에서 이현철이 진행한 교회학교 교사들의 딜레마 연구는 교회학교 교사 정체성에 관한 직접적인 연구는 아니지만 질적 연구로서의 가치가 있어 참고했다.

이현철은 교회학교 교사들의 목소리를 듣고 연구를 수행하여 한국 교회학교 교사들의 딜레마에 관한 내러티브 탐구라는 논문을 발표했다. 이현철은 학계가 교회학교 교사들의 삶과 심층적인 문제에 주목하지 않아, 한국 교회학교 교사들의 딜레마에 대한 연구가 부족하다고 지적했다.[3] 이현철은 심층 면담을 통해 교회학교 교사들의 현장 경험을 직접 듣는 질적 연구

[3] 이현철, 조철현, and 박신웅, *교회학교 교사의 전문성과 리더십: 3 인 3 색 기독교 교육 바라보기* (서울: 고신대학교 출판부, 2016), 14.

방법론을 적용했고, 교회학교 교사들이 현장에서 마주하는 구체적인 딜레마를 일곱 가지로 분류했다.

> 첫째, 소수에 집중된 교회 봉사
> 둘째, 교사로서의 전문성 부족에 따른 자신감 결여
> 셋째, 교역자의 잦은 변동
> 넷째, 부서 구성원 간의 갈등과 팀워크 붕괴
> 다섯째, 교회 지원의 부재
> 여섯째, 교회와 가정의 신앙교육 불일치
> 일곱째, 말씀 및 교리 중심 신앙교육 부재로 인한 정체성 혼란[4]

이현철이 제시한 교회학교 교사들이 겪고 있는 딜레마에 대한 연구는 교회학교 교사들의 정체성과도 관련이 있다. 그러나 그의 논문 제목이 딜레마에 관한 연구였기 때문에, 대부분 부정적인 의견들이 나타났다. 이와는 달리 이 프로젝트는 심층 면담을 기반으로 I 교회 아동부 교사들의 긍정적인 경험과 부정적인 경험 모두를 경청했고, 이를 통해 교회학교 교사들이 어떤 교사 정체성을 형성하였는지 현상학적 질적 연구를 바탕으로 연구하였다.

서점에 가면 교회학교 교사에 관한 책을 꽤 볼 수 있다. 책의 내용을 보면, 교사 교육과 교사에게 도움을 주는 차별화된 내용이나 프로그램을 다루기보다는 교사의 소명과 역할 그리고 전문성에 대한 내용을 다루고 있으며, 이러한 내용들을 교사에게 가르칠 것을 권한다. 지금까지 학계와 교회는 교회학교 교사에게 고정된 교사 정체성을 소개하고 이렇게 되어야 한다는 당위성에 무게감이 있었다. 그러다보니 교회학교 교사가 어떤 경험을 하고 있는지, 어떤 과정과 환경 속에서 정체성을 형성하고 있는지에 대한 연구들이 비교적 많지 않다. 기존의 선행 연구들은 교회학교 교사의 삶과 경험에 관심을 갖기보다는 이미 정해진 개념처럼 기독교 교육

---

[4] 이현철, 조철현, and 박신웅, *교회학교 교사의 전문성과 리더십*, 17–33.

관련 이론과 원리에 집중하고 있다. 교회학교 교사들에게 이론과 원리를 공유하는 것은 지식과 정보 차원에서 필요하지만, 현장에서 교회학교 교사가 무엇을 경험하고 있는지를 묻고, “나는 교사로 잘하고 있나요?”라는 질문에 담긴 의미를 함께 고민하는 시간을 가질 필요성이 있다. 질적 연구의 방법론과 방법들을 적용한 본 프로젝트가 기독교 교육과 교사 교육에 기여할 수 있다고 전망한다.

C. 청중

본 연구의 첫 번째 독자는 연구자 나 자신이다. 이 연구를 통해 연구자는 교회학교 교사의 경험을 경청하면서 교사가 어떻게 교회학교 교사로서의 정체성을 형성, 발전시키고 있는지 살폈다. 또한 연구자는 교회학교 교사의 의견을 듣고, 교회 공동체와 목회자가 교사의 정체성 형성 과정에서 어떠한 목회적 돌봄이 필요한지 주목하였으며, 교사와 함께 목회적 돌봄을 진행하였다. 연구자는 기존의 교회 안팎의 목회적 돌봄의 부재에 대해 반성하였고, 이 연구를 통해 연구자는 교회 안팎의 교사들의 삶, 더 넓은 의미로의 일상에 대해 관심을 기울이게 되었다. 이 글이 연구자에게 정체성 발전을 위한 글이 되고, 성찰의 글이길 기대한다.

두 번째 독자는 연구 참여자를 포함한 I교회 교회학교 아동부 교사와 I교회 교회학교에 관심 있는 사람들이다. 이 글을 통해, 연구 참여자를 포함한 I교회 교회학교 아동부 교사들과 I교회 교회학교에 관심을 가진 교회 공동체는 교회학교 교사들이 어떤 정체성을 형성하는지 이해할 것이다. 나는 교회 공동체가 교회학교 교사에게 끊임없이 격려하고 지원하기를 기대한다. 또한 I교회 교회학교 교사들이 자신의 경험과 동료 교사의 경험을 읽고 나눔으로, 교사로서의 역할과 위치를 돌아보고, 교사 정체성 발전에 관심을 기울일 것으로 기대한다.

마지막으로 세 번째 독자는 교회학교 교사 정체성에 관심이 있는 모든 그리스도인이다. 본 연구는 I교회 교회학교 아동부 교사들의 경험을 바탕으로 한 제한적인 범위의 연구이지만, 교사 정체성에 대해 관심 있는 모든 그리스도인에게 그리고 교회학교 교사들의 교사 정체성은 무엇인가라는 질문을 던지는 이들에게 도움 줄 것으로 기대한다.

D. 연구의 범위와 제한

본 연구 프로젝트는 경기도 고양시에 있는 I 감리교회 교회학교 교회학교 아동부 교사를 연구 참여자로 선정하였다. 본 연구는 연구자가 특정 공동체의 공통된 경험과 현상을 바탕으로 진행한 질적 연구이며, 연구 참여자의 범위를 I 교회 교회학교 아동부 교사로 제한했다. 또한 연구 참여자는 연구자가 전임 사역하는 부서에서 2020 년부터 2023 년 10 월(연구 제안서 제출 시점)까지 1 년 이상 봉사한 교사들을 연구 참여자로 선정했다. 교회학교 교사의 교사 정체성 형성은 교사가 봉사하는 환경에 따라 다르게 나타날 수 있으므로, 본 연구는 I 교회 교회학교 교사들의 경험으로 만 한정시킨 결과를 제시하며, 일반화할 수 없다는 한계가 있다. 따라서 본 연구는 I 교회 교회학교 아동부 교사들의 교사 정체성 형성 과정에 집중하여 현상학적 질적 연구를 하였다.

교육 참여자(어린이와 청소년)의 발달 단계에 따라 교사의 경험과 역할이 달라질 수 있기 때문에, 본 연구는 교회학교(본 교회는 유치부, 아동부, 청소년부로 구성) 교사 중에서도 아동부를 담당하는 교사만을 연구 참여자로 선정했다. 이는 본 연구의 범위를 좁히고, 교사 정체성에 대한 깊이 있는 분석을 가능하게 하기 위한 것이다. 그러나 이는 다른 부서의 교사들의 경험과 정체성을 배제한다는 단점도 있다. 따라서 향후 연구에서는 유치부 교사나

청소년부 교사를 연구 참여자로 포함하여, 그들이 어떻게 교회학교 교사로서의 정체성을 형성하고 있는지 그 과정을 연구할 수 있다. 또한 부서별 교사의 교사 정체성 인식에 대한 공통점과 차이점을 비교 분석하는 연구도 필요하다고 생각한다.

E. 독창성과 공헌

연구 프로젝트는 교회학교 교사의 경험을 경청하며 교회학교 교사 정체성의 형성 과정을 이해하기 위한 연구이며, 아래에 언급하는 다음 세 가지 측면에서 공헌할 수 있다.

첫째, 일반 교육학에서의 교사 정체성 연구의 양과 교회학교 교사의 교사 정체성에 대한 연구의 양을 수치적으로 비교했을 때, 교회학교 교사 정체성에 관한 연구 자료들은 상대적으로 부족하다. 본 프로젝트는 교회학교 교사의 교사 정체성에 대해 최근 일반 교육학에서 주목하는 사회-문화적, 역사적 맥락과 포스트식민주의적 관점을 적용하여 연구하였다. 이를 통해 교회학교 교사의 교사 정체성 형성 과정이 매우 복합적이고 다층적이며, 단순하게 접근하여 분석하고 해석할 수 있는 부분이 아니라는 것을 인지하게 한다.

둘째, 본 연구 프로젝트가 연구 방법론과 연구 방법으로, 질적 연구를 적용하였다는 점이다. 앞서 언급한 교회학교 교사 정체성 연구 관련 세개의 선행 연구는 모두 양적 연구이다. 양적 연구가 수치화하고 객관화한다라는 분명한 장점이 있지만, 사람의 경험과 인식을 분석하고 해석함에 있어서는 한계가 있다. 본 프로젝트는 교회학교 교사의 생생한 경험을 심층면담을 통해 경청하고, 해석하기에 양적 연구보다는 질적 연구가 적합하다고 판단했다. 연구자는 내부자의 관점에서 교사의 경험을 듣고, 이해하고 분석하였으며, 연구 참여자와 협력하여 연구를

진행했다. 본 프로젝트를 통해 양적 연구를 보완하는 질적 연구 방법의 독특함과 유익함이 또 하나의 공헌이라 할 수 있다.

셋째, 연구 프로젝트는 단순히 연구 결과를 발표하고 끝내는 것이 아닌, 연구 참여자의 경험과 의견을 이해하고 분석하고 반영함으로써 대안 프로그램을 제시하였다. 연구 참여자와 함께 대안 프로그램을 수행했으며, 연구 참여자의 피드백을 보강함으로써 연구의 신뢰성을 강화하였다. 본 프로젝트가 이론에만 그치지 않고 구체적인 목회적 돌봄에 대한 대안을 제시한다는 점에서 이론과 실천의 균형을 갖춘 프로젝트라 할 수 있다. 이 또한 이 연구 프로젝트의 공헌이라 평가할 수 있다.

F. 사용할 용어들의 정의

a. 질적 연구

질적 연구는 사회 현상의 질적 측면에 주목하여 대상의 의미와 맥락을 이해하고 해석하는 연구 방법이다. 질적 연구는 양적 연구가 가진 한계를 지적하며 등장하였다. 질적 연구에 상당한 기여를 한 단체는 1920-30 년대 미국 사회학의 발흥을 주도했던 시카고 대학교 사회학자들의 연구 집단인 시카고 학파이다. 시카고 학파는 도시화, 이주, 범죄, 가족, 종교 등 다양한 사회 현상을 질적 방법으로 연구하였다. 시카고 학파의 연구자들은 현장에서 인터뷰, 관찰, 문서 분석 등을 통해 대상의 의미와 맥락을 이해하고 해석하려 하였다.[5] 시카고 학파는 질적 연구의 지적 전통을 형성하였으며, 현상학, 상호작용주의 등의 이론적 기반을 제공하였다.

[5] 신정엽, "시카고 학파의 형성과 도시공간 연구: Ark, Burgess, McKenzie, Wirth 를 중심으로," *지리교육논집* vol. 61 (2017): 3.

b. 교사

파커 파머는 교사를 “자기(self)를 가르치는 사람”이라고 불렀다.[6] 교사는 의식적으로는 자신이 아는 것을 가르치는 동시에 무의식적으로는 자기지식(self-knowledge)을 가르치기 때문이다.[7] 자기지식은 교사가 자신을 둘러싼 사회적 기대와 역할 속에서 자신은 어떤 교사이며, 앞으로 어떤 교사로 살아가고 싶은지에 대해 계속 질문하며 형성해 나가는 일종의 교사로서의 자아 개념이다.[8] 전통적으로 교사는 정해진 교육과정, 교과서, 교수 방법 등을 충실히 따르는 지식 전달자로서의 역할을 요구받았다.[9] 하지만 오늘날에는 교사를 수업과 교육과정의 혁신을 주도하는 연구자이자 교육 개혁가로 이해하고 있다.[10] 교사는 다른 이에게 영향을 끼치기 이전에 ‘자기’에게 영향을 끼치는 사람이기에, 교사의 자기이해는 교회학교 교사들의 교사 정체성을 연구할 때, 매우 중요한 개념들 중의 하나다.

c. 탈인습적/탈인습성

로렌스 콜버그(Lawrence Kohlberg)는 발달단계 이론을 설명하면서, 전인습적, 인습적, 탈인습적이라는 용어를 처음 사용했다. 많은 학자들이 탈인습적이라는 용어를 직접적으로나

---

6 Parker J. Palmer, *The courage to teach 가르칠 수 있는 용기*, trans. 이종인 and 이은정 (서울: 한문화, 2013), 35.

7 Don Hamachek, “Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge,” in *The role of Self in teacher development,* ed. Richard P. Lipka (New York: State University of New York Press, 1999), 189-224, quoted in 김정석 and 심우정, “국내 교사 정체성 연구 동향 분석: 2000 년에서 2020 년까지의 연구를 중심으로,” *한국교원교육연구* vol. 38, no. 4 (2021): 336.

8 Sanne F. Akkerman and Paulien C. Meijer, “A dialogical approach to conceptualizing teacher identity,” *Teaching and Teacher Education,* vol. 27 (2011): 308-19, quoted in 소경희 and 최유리, 336.

9 김혜숙, “교원 ‘전문성’과 ‘질’의 개념 및 개선전략 탐색,” *교육학연구* vol. 41, no. 2 (2003): 95.

10 소경혜, “교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계,” *한국교원교육연구* Vol. 26, no 2 (2009): 245.

간접적으로 사용했다. 제임스 파울러(James Fowler), 로버트 키건(Robert Kegan), 메리 벨렝키(Mary F. Belenky) 등과 같은 발달심리학자들은 이와 유사한 개념을 사용하였고 위르겐 하버마스(Jürgen Habermas), 캐롤 길러건(Carol Gilligan)은 직접적으로 사용하였다.[11] 이들은 탈인습적이라는 용어를 "일반적으로 인간 발달 과정에 있어 인습적 단계를 넘어선 성숙의 단계"로 이해하였고, 자신들의 상황에 맞게 차용하여 사용하였다.[12] 탈인습적 기독교 교육을 제안한 김현숙도 같은 맥락에서 사용했다.

d. 포스트식민주의

포스트식민주의는 제2차 세계대전 종식 후 유럽 제국의 식민지를 벗어난 신생독립국가들의 상황을 설명하면서,[13] 그리고 에드워드 사이드(Edward W. Said)의 책 오리엔탈리즘(Orientalism)이 출판되면서 등장한 새로운 분야이다.[14] 포스트식민주의의 관점은 식민을 하는 나라와 식민을 당하는 나라들 안에서 식민화 과정의 시작부터 식민지를 벗어난 이후 현재의 영향에까지 조사하는 것이다.[15] 포스트식민주의의 Post는 식민주의 이후(after)로 해석할 수도 있고, 식민주의에서 벗어나는(beyond) 것으로 해석할 수 있는데, 학자들에 따라 의견이 분분하고, 무엇으로 해석하느냐에 따라 강조점이 다르다. 단순히 시대 구분의 의미로 본다면 '후기(after)식민주의'로 표현하고, 식민주의를 청산하고 극복한다는 의미라면 '탈(beyond)

---

11 김현숙 et al., *탈인습적 기독교 교육* (서울: 연세대학교 출판문화원, 2023), 2-3.

12 Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982), quoted in 김현숙 et al., 3.

13 김지현, et al., *탈식민주의의 얼굴들: 파농/사이드/바바/스피박* (서울: 역락, 2018), 7.

14 Letty M. Russell, *Just Hospitality 공정한 환대: 서로 다른 사람들이 사는 세계에서 낯선 이들을 받아들이시는 하나님의 환영* (서울: 대한기독서회, 2012), 55.

15 Russell, 55-56.

식민주의'라고 표현한다.[16] 이 프로젝트에서는 두 가지 의미를 모두 포함하고 원어의 의미를 살리기 위해 포스트식민주의라는 용어로 사용하고자 한다.

[16] 김지현 et al., *탈식민주의의 얼굴들*, 7.

Chapter Ⅱ

문헌자료의 이론적 검토 (Theoretical Review of Literature Data)

2 장에서는 교회학교 교사 정체성 형성 연구에 도움을 주는 두 가지 이론에 대해 살펴볼 것이다. 첫째, 일반 교육학의 교사 정체성 연구이다. 교회학교 교사의 정체성에 관한 연구는 상대적으로 미흡하다. 이에 반해, 일반 교육학 분야에서는 교사 정체성에 대한 연구가 활발히 진행되어 왔기 때문에, 이러한 연구들이 교회학교 교사 정체성 연구에 유용한 통찰을 제공할 것으로 기대했다. 둘째, 포스트식민주의에 대해 살펴볼 것이다. 포스트식민주의는 식민주의 사회 속에서 식민화된 사람들에게 영향을 끼치는 것이 무엇인지 분석하고 해체함으로써, 식민사회를 극복하는 학문을 말한다. 포스트식민주의 초기 연구 분야는 정치, 문학 작품이었지만, 오늘날에는 그 분야가 광범위해지고 있으며, 종교와 신학에서도 포스트식민주의의 관점을 통해 많은 연구를 하고 있다. 나는 포스트식민주의의 관점을 통해 교회학교 교사 정체성 형성 과정에 관한 질적 연구를 진행하고자 한다. 교회학교 교사들이 경험하는 사회와 교회의 환경, 문화, 구조에 대해 경청하고, 교사 정체성 형성에 영향을 주는 맥락들을 파악하고 이에 내포한 의미를 분석하고자 한다. 특별히 포스트식민주의 이론은 공동체와 나를 해체하는 하나의 비판적 관점을 제공해줄 것이라 판단하였다.

A. 일반 교육학에서 교사 정체성 연구흐름

일반 교육학에서 연구해온 교사 정체성 연구의 양상은 다음과 같다. 초기의 교사 정체성 연구는 '교사다움' 교사로서의 본질이 요구하는 전문지식과 기술 그리고 태도 습득과 같은

'직업적 자산(occupational assets)'의 획득 여부를 중심으로 진행하였다.[17] 이러한 연구는 개인의 '교사됨' 이라는 교사로서의 본질을 사전에 정해진 기준들로 판단하고, 교사를 객관화하였는데, 이는 교사가 주체적으로 자신의 교육 행위와 자아 인식에 관심을 기울이기 어렵게 만들었다.[18] 이러한 한계를 극복하기 위해, 교사 정체성에 대한 논의는 교사가 자신의 교육 행위와 경험 전반에 대한 '자기 나름의 이해'를 형성하는 과정에 주목하였고, 교사가 주체적으로 자신에 대한 담론을 생성하고, 그것을 반성하고, 변화시키는 것을 강조하였다.[19] 정리하자면, 초기의 교사 정체성 연구는 외부적인 것에 관심을 기울였다. 그러나 시간이 지나며 교사 정체성 연구가 발전함에 따라, 교사 정체성 연구는 외부적인 요소뿐 아니라 교사 내면에서 이뤄져야하는 내부적인 요소에 주목하기 시작했다.

이러한 연구 양상은 국내에서 이뤄진 교사 정체성 연구를 봐도 비슷하다는 것을 알 수 있다. 김정석과 심우정은 2000 년대부터 2020 년대까지 국내에서 이루어진 교사 정체성 연구의 흐름을 잘 요약했다. 이들의 분석에 따르면, 국내 교사 정체성 연구는 교사들의 내러티브 연구를 중심으로 한 질적 연구를 이루고 있다고 말한다. 2000 년대 초창기에는 초등교사, 중등교사의 연구가 주된 연구였다면, 보건교사, 특수교사 등 점차 연구 참여자들이 다변화되고 있음을 말하고 있다. 교사 정체성 연구는 교사 정체성을 복합적이며 유동하는 것으로 전제하고 교사

---

17 Maarit Arvaja, "Building teacher identity through the process of positioning," *Teaching and Teacher Education vol. 59* (2016): 392–402, quoted in 소경희 and 최유리, "국내 교사 정체성 연구에 드러난 교사 정체성 이해에 대한 비판적 고찰," 291.

18 Sanne F. Akkerman and Paulien C. Meijer, "A dialogical approach to conceptualizing teacher identity," *Teaching and Teacher Education* vol. 27, no. 2 (2011): 308–19, quoted in 소경희 and 최유리, 292.

19 소경희 and 최유리, 292.

정체성의 양상과 특성 변화 과정 탐색을 연구 주제로 삼고 있다.

소경희와 최유리는 국내와 해외의 교사 정체성에 관한 최신 연구 동향과 논의들을 검토하며 다음과 같은 공통점을 발견하고 정리하였다. 첫째, 교사 정체성은 완성되거나 고정된 개념이 아니라, 지속적으로 변화하고 발전하는 과정적인 개념이다. 둘째, 교사 정체성은 고립된 개인의 차원에서만 형성되고 결정되는 것이 아니라, 교사가 속한 사회-문화적 맥락과 타인들과의 상호 작용에 의해 구성된다.[20] 셋째, 교사 정체성은 한 교사의 정체성을 구성하는 다양한 개인적, 사회적 정체성들로 구성되어 있다고 보고, 이러한 하위 정체성들 간의 지속적인 긴장과 협상을 통해 교사 정체성이 구성된다고 말하며, 교사 정체성은 복수적이고 다층적이라고 하였다.[21]

교사 정체성 연구가 국내외적으로 활발히 이루어지고 있음에도 불구하고, 교사 정체성이 무엇인지에 대해 명확하게 말하기는 어렵다. 왜냐하면, 교사 정체성 개념이 연구의 의도와 목적에 따라 학자마다 다양하게 정의되고 있기 때문이다.[22] 그럼에도 불구하고 소경희와 최유리가 최근 교사 정체성 연구에서 공통적으로 발견한 세 가지는 교사들을 이해하는데 도움을 준다.

---

[20] 소경희 and 최유리, "국내 교사 정체성 연구에 드러난 교사 정체성 이해에 대한 비판적 고찰," 293.

[21] Sanne F. Akkerman and Paulien C. Meijer, "A dialogical approach to conceptualizing teacher identity," quoted in 소경희 and 최유리, 292.

[22] Douwe Beijaard, Paulien C. Meijer, and Nico Verloop, "Reconsidering research on teachers' professional identity," *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* vol. 20, no. 2 (2004): 107-28, quoted in 소경희 and 최유리, 293.

B. 포스트식민주의

포스트식민주의는 에드워드 사이드(Edward Said)가 1978 년에 발표한 *오리엔탈리즘 (Orientalism)* 이후로 문학과 문화 연구의 주요한 담론으로 떠올랐다. 그의 비평은 지리학, 인류학, 예술사 등 다양한 학문 분야에 영향을 주었으며, 많은 학자들에게 자극을 주었다.[23] 에드워드 사이드가 주장한 오리엔탈리즘은 서구인이 동양인에 대해 갖는 편견적인 관점을 의미한다. 서구인이 동양인을 근대화의 정도에 따라 구분하고, 문명화의 수준에 따라 평가하며, 민주주의의 전통과 합리주의의 원리에 따라 판단하는 것이다. 이러한 서구 중심의 시각은 동양인을 낙후하고 미개한 존재로 여기고, 동양 세계를 '신비주의'가 지배하는 세계로 규정한다.[24]

포스트식민주의는 포스트모더니즘에서 지적 자양분을 공급받았으나, 이 두 사상에는 차이가 있다. 포스트모더니즘은 역사와 주체의 범주 자체를 비판하고 해체하는데 관심을 두고, 지배 권력을 가진 중심문화의 자기반성에서 비롯되었다. 그러나 포스트식민주의는 서양 중심의 역사를 해체, 비판하는 것에서 멈추는 것이 아닌 거부되고 소외된 주체성의 재확립을 추구하며, 소외되고 제외되어 온 주변 문화의 자기주장에서 비롯되었다.[25]

1989 년 영국에서 출판한 포스트식민주의의 입문서이자 필독서인 *제국의 되받아 쓰기(The Empire Writes Back)*의 공동 저자인 빌 애쉬크로프트(Bill Ashcroft)는 포스트식민주의라는 용어를 식민 전/후의 시간적 구분을 위한 용어가 아닌, 식민주의 시기로부터

---

[23] Valerie Kennedy, *Edward Said: A Critical Introduction 오리엔탈리즘과 에드워드 사이드,* trans. 김상률 (서울: 갈무리, 2011), 235.

[24] 오인영, "포스트식민주의 이론의 이해와 수용," *동양학* vol. 32 (June 2002): 72.

[25] 오인영, 74.

현재까지 제국주의적 영향을 벗어나지 못한 모든 문화를 포괄하는 통칭적 개념으로 사용할 것을 주장한다.[26] 포스트식민주의는 식민 지배로부터 독립한 이후에도 지속되고 있는 식민성(coloniality)이 행사하는 파괴적인 영향력을 비판적으로 탐구하고, 그들의 정체성을 드러내고 저항하려는 인식에 기반을 두고 있다. 그런 의미에서 포스트식민주의의 핵심적인 관심사는 식민 시대 후에 형성된 은밀하고 복잡한 억압 구조를 드러내는 것이다.[27] 19 세기의 식민주의는 땅을 점령하고, 제국의 가치를 강요하고, 식민지의 문화를 부정하고, 열등하다고 폄하하는 것이었다. 하지만 과거의 영토적 식민주의는 새로운 형태로 대체되었고, 오늘날 우리들이 경험하고 있는 신식민주의의 경우는 경계와 범위를 특정하기 어렵다.[28] 하트(Michael Hardt)와 네그리(Antonio Negri)는 다음과 같이 말했다. 지금의 제국은 "개방되고 확대되고 있는 국경들 내에 점차적으로 전지구적 영역들을 통합하는 탈중심적이고 탈영토적인 하나의 장치다. 세계 제국주의 지도의 독특한 국가적 색깔들이 제국의 전지구적 무지개로 합병되고 섞인다."[29]

포스트식민주의의 목표는 중심 문화의 해체, 비판, 반성에서 멈추는 것이 아닌, 해방과 재확립이다. 자신의 정체성에 끊임없이 고뇌했던 사람, 프란츠 파농(Frantz Fanon)은 '존재의 탈식민화(decolonization of being) '에 대해 언급했다. 파농은 서구가 비서구를 타자화 하는 문제뿐만 아니라 비서구가 스스로를 서구에 눈에 비친 타자로 내면화하면서 열등의식을 갖게

[26] Bill Ashoroft, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin, *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures 포스트 콜로니얼 문학이론*, trans. 이석호 (서울: 민음사, 1996), 12.

[27] 오인영, "포스트식민주의 이론의 이해와 수용," 78.

[28] Rasiah S. Sugirtharajah, *Exploring postcolonial biblical criticism 탈식민주의 성서비평,* trans. 양권석 and 이해청 (서울: 분도출판사, 2019), 40.

[29] Sugirtharajah, 40.

되는 과정을 탐색하고 그러한 '존재의 식민화'로부터 벗어나야 한다고 주장한다.[30] 이는 지배자 백인으로부터 해방뿐 아니라 스스로가 자신을 억압하고 서구와 동일시하려고 하는 자기 자신을 해방시켜야 한다는 것이다.[31]

포스트식민주의 비평은 과거에는 정치와 문학이라는 협소한 분야에서 사용하였지만, 오늘날에는 다양한 분야에서, 심지어는 종교와 신학을 연구하는 데 적용하여 연구하고 있다.[32] 이러한 입장에서 교사 정체성 형성 과정에 영향을 줄 수 있는 지배적인 사고, 교회의 위계 구조, 권력 문화를 비판적인 관점에서 분석해보고자 한다. 양권석과 이해청은 다음과 같이 말한다. "우리 신학의 이론적 바탕이기도 한 서구의 신학 이론들을 아무런 성찰 없이 무작정 따라가고 있는 것은 아닌지 되묻고 싶다." 포스트식민주의의 관점은 교사 정체성 형성 과정에서 교사들이 겪는 공통된 경험과 현상들을 분석하고 그 맥락들을 이해하는 데 도움을 준다.

---

[30] 김지현 et al., *탈식민주의의 얼굴들: 파농/사이드/바바/스피박*, 33-38.
[31] 김지현 et al., 43.
[32] Sugirtharajah, *탈식민주의 성서비평*, 42.

Chapter Ⅲ

질적 연구와 연구 결과 해석 (Qualitative Research & Result Interpretation)

A. 연구 참여자

본 연구의 연구 참여자는 연구자가 현재 사역하고 있는 경기도 고양시 소재의 I 감리교회 교회학교 아동부 교사이다. 본 연구의 참여자들은 I 감리교회 교회학교 아동부에서 2020 년 1 월부터 2023 년 9 월까지 1 년 이상 교사로 활동한 8 명이다. 이들은 성별, 교사 연수, 아동부 경험 유무 등의 변수로 구분되었다. 연구 참여자의 신원을 보호하기 위해 세부적인 정보는 제외하였다. 연구 참여자의 선정 기준은 I 감리교회 교회학교 아동부 교사의 특성과 현장성을 반영하기 위한 것이다.

본 연구 프로젝트에 참여하는데 동의한 연구 참여자는 부록 A 에 있는 연구 참여 동의서를 작성하였다. 연구자는 동의서에 학교와 지도교수의 정보와 연락처를 공개함으로써 의문점이 있을 때는 언제든지 직접 연락이 가능하게 하였고, 연구의 목적과 방법, 기간, 장소 등을 상세히 설명하였다. 또한 연구자는 연구 참여자의 윤리적 보호를 위해 비밀 보장과 익명성을 보장한다고 밝혔다. 연구 참여자는 I 교회의 성도로서, 개인 정보가 유출되면 신원이 추정될 수 있는 위험이 있다. 따라서 연구자는 연구 참여자의 이름을 공개하지 않고, 연구 참여자 A 와 같이 표기하였다. 연구자는 면담 시 연구 참여자가 목사나 교인들과의 관계나 평판을 걱정하지 않도록, 개인의 익명성을 철저히 보장한다는 내용의 윤리 서약서를 작성하였다. 연구자는 면담 내용을 녹화 또는 녹음하여 연구 자료로 활용하지만, 사본은 만들지 않을 것으며, 연구 종료와 동시에 원본은 안전하게 파기할 것을 약속하였다. 연구자가 연구 결과를

출판하거나 학술대회에서 발표할 때는 연구 참여자의 신분을 드러내는 어떠한 정보도 포함하지 않을 것이며, 교육적 목적으로 연구 참여자의 사진, 영상, 녹음 등을 사용할 경우에도 연구 참여자의 신분은 철저히 보호할 것이라고 알렸다. 연구자는 연구 참여자가 면담에 참여할 때 어떤 질문에도 답하지 않아도 되며, 언제든지 연구 참여를 철회할 수 있는 권리가 있다고 설명하였다.

면담 장소는 매 주일 교사들이 교제하고 회의를 하는 교사 회의실로 선정했다. 나는 연구 참여자들이 편하게 참여할 수 있는 시간으로 미리 약속을 잡아 심층 면담을 진행하였다. 나는 이러한 연구 참여자의 개인정보와 권익을 보호하고 윤리적인 연구를 하기 위해 클레어몬트 신학 대학원 '기관 윤리 심사 위원회(Institutional Review Board, IRB)'의 승인(승인 번호: 2023-003)을 얻어 2023 년 11 월 7 일부터 12 월 31 일까지 심층 면담 절차를 진행했다.

아래의 <표 1>는 연구 참여자들의 기본 인적 사항이다.

<표 1> 연구 참여자들의 기본 인적 사항

구분	성별	교사 연수	어린 시절 교회학교 경험
연구 참여자 A	남	5 년 이상	유
연구 참여자 B	여	5 년 이상	유
연구 참여자 C	남	5 년 미만	유
연구 참여자 D	여	5 년 미만	유
연구 참여자 E	남	5 년 미만	유
연구 참여자 F	남	5 년 미만	유
연구 참여자 G	여	5 년 이상	유
연구 참여자 H	여	5 년 이상	무

B. 연구방법

양적 연구는 객관적 실재나 보편적인 진리를 탐구하는 반면, 질적 연구는 객관적 실재나 보편적인 진리의 존재를 의심하는 입장을 취한다. 이러한 입장은 후기 실증주의(Post-positivism)와 구성주의(Constructionism)와 관련된 잠정적이고 상대적인 진리관을 반영한다.[33] 양적 연구는 많은 양의 데이터를 수집하고 통계적으로 분석하여 일반화하는 것을 목적으로 하지만, 질적 연구는 연구 참여자의 경험을 통해 현상의 의미와 본질을 언어로 표현한 자료를 깊이 있게 분석하여 그 맥락을 이해하려고 한다. 질적 연구는 연구 참여자의 다양성을 중요한 연구 자료로 인식하며, 인간/사회현상에 대해 새롭고 미탐구된 사실이나 의미를 찾아내고, 이해하고, 설명할 수 있는 이론이나 해석을 만들어낸다.[34] 또한 양적 연구는 일반화를 위해 대단위 사례를 대상으로 하지만, 질적 연구는 연구자가 관심을 가진 사회적 현상, 인물, 문제 등과 같은 소수의 특정한 사례를 연구 참여자 혹은 연구 주제로 선정한다.[35] 김영천은 질적 연구방법의 목적이 다음과 같이 의미와 이해라고 말한다:

> 연구 대상으로 선정된 사람들(토속인, 이방인, 타인, 연구 참여자 등)이 자신의 사회 세계와 행위에 대하여 어떤 의미를 부여하고 상황을 정의하고, 그에 따라 행위 하는지를 그들의 관점에서 이해하려는 것을 말한다.[36]

질적 연구(qualitative research)는 연구자의 자기 경험과 기존의 관점에서 벗어나서 내부자 관점(emic perspective)을 갖는 것이다. 연구자가 연구 참여자의 시선에서 세상을

---

[33] 유기웅 et al., *질적 연구 방법의 이해 개정판* (서울: 박영스토리, 2018), 32-33.
[34] 김영천, *질적 연구방법론 I: Bricoleur*, 2nd ed. (파주: 아카데미프레스, 2014), 136.
[35] 유기웅 et al., *질적 연구 방법의 이해 개정판*, 32-33.
[36] 김영천, *질적 연구방법론 I*, 116.

바라보고 연구 참여자가 이해하는 방식을 배우는 것이다.[37] 이는 연구자가 연구 참여자의 경험에 참여하여 어떤 경험이 어떻게, 왜 일어나고 있는지, 어떤 현상이 어떤 이유와 방식으로 발생하고 어떤 요인들과 연관 있는지 맥락들을 깊이 있게 조사하고 의미를 부여하고 이해하는 것이다.[38]

본 연구는 질적 연구 중에서도 현상학적 질적 연구 방법을 사용하고자 한다. 현상학적 질적 연구는 연구 참여자가 경험한 것을 그대로 들여다보고, 그 경험의 본질을 분석하고 명확하게 서술하며, 그 경험의 의미를 부여하고 해석하는 것이다.[39] 또한, 현상학적 질적 연구는 연구자가 선입견이나 기존의 경험을 배제하고, 질적 연구의 과정인 심층 면담에 참여하는 연구 참여자의 경험을 탐구하는 것이다.[40] 따라서 연구자는 자신이 가지고 있는 관점을 새롭게, 다르게 하려는 노력과 연구 참여자의 연구 현상과 관련된 실제 경험에 적극적으로 관심을 갖고 주의를 기울여야 한다.

연구 참여자의 체험 의미를 탐구한다는 점에서 교회학교 교사의 경험을 해석할 때, 질적 연구의 현상학적 연구 방법이 가장 적합하다고 보았다. 특별히 현상학적 질적 연구를 하기 위해 심층 면담기법을 사용하였다. 심층 면담이란 “연구 참여자의 삶과 경험과 상황을 연구 참여자의 언어와 관점으로 이해하기 위해서 얼굴을 맞대고 대화하면서 만남을 갖는 것을 말한다.”[41] 이 방법을 통해 I 교회 교회학교 아동부 교사들이 교사 정체성 형성 과정에서 어떤 경험을 하는지 현상학적 질적 연구를 통해 이해하고자 하였다. 나는 교사들이 경험한 것을 듣고 관찰하고,

---

[37] 김영천, *질적 연구방법론 I*, 150.
[38] 유기웅 et al., *질적 연구 방법의 이해 개정판*, 33.
[39] 김영천, *질적 연구 방법론 II: Methods* (파주: 아카데미프레스, 2013), 90.
[40] 유기웅 et al., *질적 연구 방법의 이해 개정판*, 139.
[41] 김영천, *질적 연구방법론 I*, 323.

자료를 서술하고 체계화하고 해석했다.

본 연구의 자료수집을 위해서 심층 면담의 유형 중 '반-구조화된 면담(semi-structured interview)'을 진행했다. '반-구조화된 면담'이란, 구조화된 면담과 비구조화된 면담의 중간 형태로 "연구자가 만든 면담 가이드에 의해서 면담을 진행하면서 혹 연구자가 범할 수 있는 면담 중의 유연성과 융통성을 배제하는 면담형식이다."[42] 나는 다음과 같은 질문으로 심층 면담을 진행했다.

〈표 2〉 질문지

구분	질문 내용
1	교사를 지원한 동기와 당시 교사의 역할은 무엇이라고 생각하셨습니까?
2	아동부 교사들과 함께하며 무엇을 경험하십니까?
3	아동부 아이들과 함께하며 무엇을 경험하십니까?
4	교사 회의에서 무엇을 경험하십니까?
5	I 교회 아동부 교사를 하며 특별한 점, 차별점은 무엇이라 생각하십니까?
6	교사를 하며 중요하다고 여기는 가치는 무엇입니까?
7	'교사를 잘하고 있는가?' 라는 고민을 하신 적이 있으십니까? 만약 이런 생각을 하셨다면, 그러한 생각을 하게 한 내부 요인, 외부 요인에 대해서 말씀해 주시기를 바랍니다.
8	위와 같은 생각을 극복하거나 해결하셨다면 해결하도록 도움을 준 생각이나 영향을 준 사건이 있었습니까?

[42] 김영천, *질적 연구방법론 I*, 326. 구조화된 면담은 잘 다듬어지고 조직된 표준화된 질문을 하며, 모든 면담 대상자에게 똑같은 방식으로 질문을 하며 진행하는 면담형식이다. 비구조화 면담은 구조화된 면담처럼 엄격하게 질문이 결정되어 있지 않고 연구자가 연구의 목적에 따라, 연구 참여자의 반응에 따라 캐묻기와 같은 추가적 질문을 통해 진행하는 면담형식이다.

9	I 교회 교회학교에서 교사가 어떻게 하면 '교사를 잘한다' 라고 생각하십니까?
10	교회는 어떻게 교사가 잘할 수 있게 도울 수 있을까요?
11	교사를 하며 달라진 나의 모습, 나의 생각은 무엇입니까? 도움을 주는 것들은 무엇입니까?
12	불편함을 겪는 것이 있다면, 치유, 성장, 변화를 위해 건의해 주시기 바랍니다.

C. 연구절차

나는 본 연구를 위해 현상학적 질적 연구 방법 중 하나인 콜라이지(Paul F. Colaizzi)의 현상학적 분석 절차를 사용하였다. 콜라이지 분석 방법은 우선 연구 참여자로부터 수집한 전체 자료의 대략적인 의미를 파악하고, 자료를 하나씩 개별적으로 재검토하여 연구하고자 하는 현상과 관련이 있는 의미 있는 진술을 끌어낸다. 그리고 명확하게 밝힌 의미있는 주제 및 주제 묶음으로 범주화하고 그 결과를 바탕으로 연구 주제에 대한 본질적이면서 포괄적인 구조를 기술하는 것이다.[43] 따라서 콜라이지 현상학적 분석 방법은 연구 참여자인 교회학교 교사들의 공통적인 경험이나 주관적인 생각들을 광범위하게 도출해 내는 데 유용한 분석 방법이다. 내가 연구에 사용한 콜라이지의 분석 절차는 다음과 같다.

> 첫째, 심층 면담 시 녹음 및 녹화했던 것들을 옮겨 적고 반복적으로 읽는다.
> 둘째, 연구 참여자들의 의미있는 진술들을 끌어낸다.
> 셋째, 명확하게 밝힌 의미있는 주제들을 범주로 묶는다.
> 넷째, 조사한 현상을 철저하게 기술한다.
> 다섯째, 각각의 연구 참여자가 제시한 철저한 기술의 유효성을 확인한다.[44]

---

[43] 신경림 et al., *질적 연구 방법론* (서울: 이화여자대학교 출판부, 2004), 125.
[44] 김영천, *질적 연구방법론 II*, 107.

심층 면담을 분석하고 수정해 나가는 구체적인 절차는 다음과 같다.

① 첫 번째 연구 참여자를 면담한다.
② 면담 시 대화 내용을 기록한 기록지를 콜라이지 분석 절차에 따라 집중적으로 분석한다.
③ 면담 과정과 질문에 대해 수정할 사항이 있는지 분석한다.
④ 두 번째 면담 질문과 과정을 첫 번째 절차에 따라 분석하고 수정한다.
⑤ 세 번째 면담하고 위의 과정에 따라 분석하고 수정한다.
⑥ 이후의 모든 면담도 위와 같은 과정을 따른다.

질적 연구의 신뢰성과 타당성을 높이기 위해 심층 면담을 하는 동안 연구 참여자들의 이야기를 객관적으로 그리고 구체적으로 경청했다. 그래서 나는 연구 기간 동안 편애, 편견, 경향성을 배제하고 마치 처음 듣는 것처럼 참여자들의 목소리를 경청하도록 '에포케(epoché)'[45] 와 '괄호치기(brackrting)'[46]를 수행했다. 나의 선입견을 배제하기 위해 심층 면담의 과정에서 수행한 에포케와 괄호치기의 구체적인 내용은 다음과 같다.

〈표 3〉 판단중지

	판단중지 내용
1	교사를 잘하고 있는지 고민을 할 것이다.
2	교사를 잘하고 있는지 고민을 하지 않을 것이다.
3	교사를 하며 생각이 달라졌을 것이다.
4	교사를 하며 생각이 달라지지 않았을 것이다.

[45] "에포케(epoché)는 후설이 가정으로부터의 해방, 판단정지의 개념을 나타내기 위해 사용한 그리스어로, 멀리 떨어뜨려 놓음 혹은 억누름을 뜻하는 말이다. 이는 우리말로 흔히 판단중지라고 일컬어지는데 판단을 중지한다는 것의 의미는 말 그대로 그것에 긍정 혹은 부정과 같은 판단을 보류하는 것이다. 우리가 우리의 믿음에서 해방될 수 있는 유일한 길은 우리가 그러한 믿음에 대해 그 어떤 입장도 취하지 않으면서 그 믿음에 대해 판단을 보류하는 것이다." 김영천, *질적 연구방법론 Ⅱ*, 95.

[46] "괄호치기(brackrting)는 판단중지를 위해 우리가 가진 모든 믿음을 괄호 안에 집어넣는 것을 말한다. 우리가 우리의 믿음으로부터 벗어나기 위해 할 수 있는 일은 우리의 그러한 믿음을 밝히고 그것을 괄호 속에 묶어 둠으로써 그것이 우리가 취할 수 있는 여타의 태도에 영향을 미치지 않도록 하는 것이다. 다시 말해, 괄호치기는 이러한 괄호 안에 우리의 이해, 믿음, 편견, 가정, 전제, 이론 등을 명백하게 밝히는 것이며 이를 통해 우리는 주장을 해체하고 '열림(openness)'을 다시 찾음으로써 세계와의 직접적인 관계를 다시 회복하는 것이다." 김영천, 95.

5	교사를 하며 불편을 느꼈을 것이다.
6	교사를 하며 불편함을 느끼지 않았을 것이다.
7	고정된 교사 정체성을 가질 것이다
8	교사 정체성에 계속적 변화가 있을 것이다

D. 연구 결과 및 해석

나는 연구 참여자의 심층 면담을 통해 수집한 자료들을 콜라이지의 분석 절차에 따라 진행하였다. 심층 면담에서 참여자들이 주관적으로 설명한 I 교회 교회학교 아동부 교사의 교사 정체성 형성 과정과 그들의 경험에 관한 의미있는 진술을 선별했다. 교사의 진술에서 23 개의 의미있는 진술을 정리하였고, 8 개의 주제, 3 개의 범주가 도출하였다.

연구 결과의 첫 번째 범주는 '교사 정체성 형성'으로 3 개의 주제를 도출했다. 두 번째 범주는 '교사 정체성 위기'로서 3 개의 주제를 도출했다. 세 번째 범주는 교사 정체성 발전을 위한 요청으로 2 개의 주제를 도출했다. 이 자료 분석을 아래와 같이 요약하였다.

〈표 4〉 I 교회 교회학교 교사들의 심층면담 분석 결과: 범주, 주제 및 의미있는 진술

범주	주제	의미있는 진술
1. 교사 정체성 형성	지속성	1) 요즘은 아이들과 교사를 위해 기도해요. 2) 아이를 향한 선입견을 깨트렸어요. 3) 교회생활이 더 입체적으로 다가와요.
	연속성	1) 삶이 바쁘지만 기도와 말씀에 전념하려고 해요. 2) 살면서, 교회학교 교사임을 인식하려 해요. 3) 저는 학원에서 아이들 가르치는데 교회학교 아이들 보면서 정말 선생은 단순히 먼저 태어난 사람이라는 생각하게 돼요.
	관계성	1) 아이들을 통해 배워가고 있어요. 2) 교사들의 모습을 보며 배워가고 있어요. 3) 아이들의 가정까지 관심을 기울이게 돼요.
2. 교사 정체성 위기	부담감	1) 어떻게 가르쳐야 하겠느냐는 생각이 들었어요. 2) 교사를 잘하고 있나? 교사를 언제까지 해야할까? 라는 고민해요.

		3) 뭔가를 해야 한다는 생각이 들어요.
	모호함	1) 아이들에게 맞춤형 교육이 필요해요. 2) 힘들 때, 말씀을 읽고 기도합니다. 3) 성령님께서 인도해주세요.
	자책함	1) 힘들거나 공허할 때, "이런 마음으로 해도 되나? 열정이 있던 나는 어디 있지?" 라고 생각했어요. 2) 늘 부족하다라고 생각하며 일하려고 했어요. 3) 바빠서 아이들을 챙기지 못할 때, "교사로 자격이 있나?"라고 생각해요. 4) 요즘 예민하다보니, 아이들의 모습보면서 속으로 화를 낼 때 있는데, 이래도 되나 싶어요.
3. 교사 정체성 발전을 위한 요청	격려함	1) 담임목사님께서 교육부 예배에서 설교도 해주시고, 교사들을 격려해주시면 좋겠어요. 2) 교역자님과 장로님들이 격려해주시면 더 힘이 날 거 같아요.
	교육함	1) 심방이나 반별시간에 무엇을 어떻게 해야하는지에 대한 오리엔테이션이 있으면 좋을거 같아요. 2) 교사대학이 현장에서 필요한 내용이었으면 좋겠어요.

나는 심층 면담을 통해 나타난 23 개의 의미있는 진술을 정리했고, 이를 주제군별로 정리했으며 범주화했다. 나는 I 교회 교회학교 아동부 교사들이 무엇을 경험하고 있는지를 살펴보고, 일반 교육학에서 논의 중인 교사 정체성 연구에서 특별히 소경희와 최유리가 발견하고 정리한 세가지 특징을 바탕으로 분석하고 해석하여 첫 번째 범주(1. 교사 정체성 형성)를 도출했다. 또한 포스트식민주의 관점에서, '교사로서 잘하고 있는가?'라는 고민에 내포된 의미를 파악하고, 교사 정체성과 연관하여 해석하였다. 그 결과 두 번째 범주(2. 교사 정체성 위기)를 도출했다. 마지막으로 교사들의 요청을 정리하여, 세 번째 범주(3. 교사 정체성 발전을 위한 요청)를 도출했다.

1. 교사 정체성 형성

본 연구의 연구 결과에서 드러난 첫 번째 범주(표 4:1)는 '교사 정체성 형성'이며, 교사의 경험을 들으며 정리한 첫 번째 주제군은 '지속성'이다. 연구에 참여한 교사 중 A, D, G는 다음과 같이 응답하였다:

> *〈연구 참여자 A〉*
>
> *이전에는 나를 위한 기도를 많이 했다면, 요즘은 교사들을 위해 기도해요. 교사들을 위해서 기도했을 때, 교사들이 받은 은혜가 아이들에게 전해질 거라는 그런 믿음이 있어요. 또 나 자신을 위해 기도하는 것보다 남을 위해 기도할 때 하나님께서 기도에 응답해 주신다는 걸 느껴요. 교회에서 제일 친한 분들은 교사잖아요. 제일 많이 보고 매주 마주치고 하는 분들이고 그분들의 속사정도 알잖아요. 어려운 부분을 위해 기도해야겠다 그런 생각을 해요. 또 교사로서의 삶이 내 삶을 지탱한다고 생각해요.*
>
> *〈연구 참여자 G〉*
>
> *교사를 하니 아이들을 위해 적어도 일주일에 한 번은 기도하게 돼요. 사람이 살면서 남을 위해서 기도하기가 쉬우면서도 쉽지 않아요. 그리고 기도하는 공동체를 만나기도 쉽지 않고요. 어른이 되면서 더 기도하기가 어려워지는 것 같아요. 그런데 교사를 하니 우선은 아이들이 힘들다거나 아프다거나 또 교사들에게 어떤 일들이 있을 때 적어도 그때는 기도하게 돼요.*
>
> *〈연구 참여자 D〉*
>
> *아이들의 얼굴을 알고 아이들이 눈에 들어오니 그 아이들의 부모님도 눈에 들어오고 그 가정도 보게 돼요. 그러다 보니 교회 생활이 사실 나만의 신앙생활이 아니라 많은 사람과 함께하는 신앙생활이라는 걸 더 많이 느껴요. 교회 생활이 더 입체적으로 느껴져요.*
>
> *〈연구 참여자 G〉*
>
> *우선 제 아이가 생기고 나서 내 아이보다 더 사랑하는 아이가 없다는 걸 알았어요. 아동부 아이들을 사랑은 하는데 내 아이에게서 보이는 단점이 보이는 아이들을 보면 더 불편한 마음을 느꼈었어요. 시간이 지나감에 따라*

내가 불편하고 나의 가시 같은 부분을 하나님께서는 아이들을 통해서 나에게 그런 가시를 품을 수 있는 시간을 허락하신다고 생각하게 됐어요. 이후 제게 불편한 마음이 없어졌어요.

나는 연구 참여자 A, D, G 와의 심층 면담을 통해 교사의 정체성 인식이 하나의 고정된 것이 아닌, 계속 변화하고 지속적으로 발전한다는 것에 주목했다. 먼저, 연구 참여자 A, G 는 기도에 관해 언급했다. 연구 참여자 G 는 "사람이 살면서 남을 위해 기도하기가 쉬우면서도 쉽지 않아요. 그리고 기도하는 공동체를 만나기도 쉽지 않고요. 어른이 되면서 더 기도하기가 어려워지는 것 같아요"라고 응답하였다. 하지만 교사를 하며 기도하게 되었고, 기도하는 교사의 정체성을 형성한 것으로 보인다. 또한 연구 참여자 A 는 "이전에는 나를 위한 기도를 많이 했다면, 요즘은 교사들을 위해 기도해요. 교사들을 위해 기도했을 때, 교사들이 받은 은혜가 아이들에게 전해질 거라는 그런 믿음이 있어요. 또 나 자신을 위해 기도하는 것보다 남을 위해 기도할 때 하나님께서 기도에 응답해 주신다는 걸 느껴요." 라고 응답하였다. 연구 참여자 A, G 의 응답을 보면, 교사로서 변화를 겪었고, 자신의 기도에도 변화가 있었다는 것을 알 수 있다. 연구 참여자 D 는 "교회생활이 더 입체적으로 다가와요"라고 표현하였는데, 지속적이고, 오랜 시간 관심을 보이다 보니, 교회생활을 다방면에서 이해하고 있다는 것을 알 수 있다. 연구 참여자 G 는 아이에게 불편한 감정을 느꼈지만, 시간이 지나고 변화를 경험하며, 불편한 마음이 없어졌다고 말한다. 연구 참여자 A, D, G 는 아동부 교사를 하며 지속적으로 변화를 경험하고 있다. 타인을 위해 기도하고, 타인에게 관심을 갖으며, 고정관념을 깨고 성장하는 교사로서 자신을 이해하고 있다.

교사의 경험을 듣고 정리한 두 번째 주제군은 '연속성'이다. 교사는 구조화된 사회 속에서 다양한 역할을 가지고 살아가며, 그 사이에서 긴장과 균형을 갖는데, 교사는 다양한 자기 위치와 연관하여 교사 정체성을 형성함을 보여줬다. 연구에 참여한 교사 중 C, E, F, H는 다음과 같이 응답하였다:

〈연구 참여자 C〉

저는 학원에서 중,고등학생들을 가르치는데요. 교회에서도 교사로 아이들과 함께하면서 느낀 것은 "나는 진짜 선생이구나, 약간 먼저 태어난 사람이구나" 이것을 절실히 깨달았어요.

〈연구 참여자 E〉

저는 동아리 활동을 하는데, 동아리에서 회의를 하다 보면 답답할 때가 있어요. 그런데 교사로서 아동부 회의를 하면 그렇지 않아요. 헌신적인 선생님들이 의견을 내고 진행하고 그 다음에 이제 한 번 검토라고 해야 할까요? 다 같이 회의하면서 이렇게 하기로 했는데 혹시 여기서 수정할 사항이 있을까요? 물어봐 주세요. 이렇게 조직의 의사를 결정을 하는 것이 가장 적절하다고 생각해요. 지금 우리 모임도 그런 방향이라서 좋습니다. 개인적으로 사공이 많으면 배가 산으로 간다고 생각해요.

〈연구 참여자 F〉

주일이 지나고 월요일이 되면 저한테는 또 세상이에요. 세상의 생각과 판단을 따르고, 저한테는 세상적인 것이 많아요. 그럼에도 불구하고 교사이니까 단단한 마음 가지고 말씀을 가까이하려 하고요. 출근할 때 새벽영상을 듣고 있어요. 기독교인이면서 교사로서 살아가는 것이 힘들지만, 그런데도 노력하고 기도하고 있습니다. 부족하지만, 나는 기독교인이고 교사니까요.

〈연구 참여자 H〉

저는 직장에서 "제가 아동부 교사예요"라고 말하고 다녀요. 저는 교사생활이 만족스러워요. 저는 제가 아동부 교사인 것이 자랑스러워요. 또 교사이고 기독교인이니깐, 하나님 앞에서 부끄럼없이 살아야 하고, 사람들에게도 모범을 보여줘야 한다고 생각해요. 제가 아동부 교사라고,

교회학교 교사라고 말하고 다니는 거는 나를 조심시키는 것이고, 말한 대로 살아가기 위함이에요.

연구 참여자 C, E, F, H 는 사회에서 자신의 위치와 역할과 연관시켜 공동체를 이해하고, 교사 정체성을 형성하고 있다. 연구 참여자들은 교사로서 깨닫는 바가 있고, 그것을 자신의 상황과 연속성에 놓고 생각하고 있었다. 연구 참여자 C 는 "나는 진짜 선생이구나, 약간 먼저 태어난 사람이구나"라고 표현했는데, 인상적인 표현이었다. 현재 학원에서 아이들을 가르치는데, 학원에서의 가르침, 교회에서의 가르침이라는 연속성을 경험하고 있다. 연구 참여자 H 는 자신을 아동부 교사로 소개하며 살아가고 있는 데, 교사 생활에 만족한다고 말했으며, 자신이 교사라는 것을 자랑스럽게 생각했다. 직장에서 자신을 아동부 교사로 소개하고 있는 부분 또한 주목해볼 만한 부분이다.

본 연구의 연구 결과에서 드러난 세 번째 주제군은 '관계성'이다. 교사는 동료교사들과 교육 참여자들의 관계 속에서 교사 정체성을 형성한다. 연구 참여자 B, D, E, F, G, H 는 다음과 같이 응답하였다:

〈연구 참여자 B〉

아동부 교사들 연령대가 다양해요. 사실 아동부 아니면 제가 다양한 세대와 같이 이야기할 기회가 없어요. 다양한 생각과 의견을 듣게 돼요. 또 각자가 사역하는 모습들 보면서, 저 선생님은 이런 모습이 있네! 이런 생각도 하게 되고요. 제가 할 수 없는 것들을 청년 교사들이 해줄 때 감사하다고 생각하고, 청년 교사들에게도 배울 점들이 많이 있어요.

〈연구 참여자 D〉

아이들의 얼굴을 알고 아이들이 눈에 들어오니 그 아이들의 부모님도 눈에 들어오고 그 가정도 보게 돼요. 그러다 보니 교회 생활이 사실 나만의 신앙생활이 아니라 많은 사람과 함께하는 신앙생활이라는 걸 더 많이 느끼게 되는 것 같아요. 교회생활이 더 입체적으로 느껴져요.

〈연구 참여자 D〉

분반 공부할 때 아이들과 함께 할 때, 참여하지 않고, 돌아다니거나 어수선한 아이들을 보면서, "이 아이는 앞으로 이렇게 성장할 거야"라고 고정관념으로 생각했던 적이 있었어요. 그런데 교사를 계속하다 보니 하나님께서는 일하시는 방향이 내 생각과는 다르다는 것을 종종 느끼게 되고, 하나님께서 아이들을 바꾸시는 것을 보았어요. 내 생각과는 다른 하나님의 방법으로 일하신다. "아이들에게 있는 가능성과 하나님께서 아이들에게 주신 은사와 재능을 잘 못 봤는데, 나중에 보니 하나님께서는 이런 점을 미리 아시고 아이들을 돌보시는구나!" 이런 생각들을 많이 하게 되었습니다. "아이들을 현재의 모습으로만 판단하지 말고 아이 안에 있는 가능성을 하나님의 눈으로 바라봐야 하고, 하나님께서 각자에게 주신 좋은 점들이 있는데 여러 환경과 요인 때문에 아이들이 발현을 못했구나! 현재의 모습으로 판단하지 말고 끊임없이 관심과 사랑을 보여줘야겠다." 이런 반성을 했습니다.

〈연구 참여자 E〉

다른 선생님들이 아이들을 대하는 태도와 경험을 보면서 배워요. 아이들을 저렇게 다루고 이렇게 대할 때 저런 태도로 해야겠구나. 혹은 훈육이나 가르침에 있어서 저런 말투나 눈빛은 저렇게 해야겠구나. 그런 것를 지켜보면서 간접적으로 많이 배웠어요. 또 다른 교사들과 대화하면서 인생에서 다양한 경험을 듣고 그것들로부터 많이 배웠어요.

〈연구 참여자 F〉

제가 볼 때 우리 반 친구들이 저보다 더 신앙적이고 성숙하다고 생각해요. 가끔 아이들이 선생님, 근데 이거는 이런 거예요. 오히려 설명을 하고, 제가 설명을 들을 때도 있어요. 또 성경에 대해 이야기하면 어떤 친구는 왜 이걸 들어야 하는지 물어봐요. 이렇게 난감하게 만들 때도 있어요. 이 친구를 이해하려고 하고 또 왜 그럴까 생각하게 돼요. 지금까지 느낀 적 없는 것을 설명할 수 없는 것들을 경험해요.

〈연구 참여자 G〉

소풍을 갔을 때였어요. 저는 활동을 안하는 아이들에게 "으쌰으쌰 같이 하자!" 이렇게 말하는 편인데 H 선생님은 손주나 손녀처럼 대하듯이 활동을 안하는 아이들에게 "괜찮아, 이리 와! 대신 우리 이런 거 하자"

이렇게 말씀하는 모습 보면서, 그게 더 은혜로운 부분이 아닌가 나도 저렇게 해야겠다고 느꼈어요.
〈연구 참여자 H〉

우리가 이야기를 돌아가면서 하다 보면 어떤 때는 누가 말을 더 많이 하잖아요. 근데 몇몇 교사들 보고 굉장히 지혜롭다는 생각이 들었어요. 다른 선생님들한테 계속 말을 거는 모습을 보거든요. "선생님 어떠셨어요? 지난주 어떠셨어요? 한 주간 잘 지내셨어요?" 이렇게 먼저 물어봐요. 제가 그걸 느끼는 거예요. "참 지혜롭게 하신다." 저도 제가 말 많이 하느니 상대방이 말할 수 있게 하려고 노력해요. 청년 교사들은 우리들과 또 다를 수 있잖아요. 그분들을 인정해 주면서 말을 하게 하는 것 좋은 거 같아요.

연구 참여자 B, E, G, H는 동료교사들의 모습을 보고, 배워야 할 점들에 대해 이야기했다. 다양한 연령층과 소통함에 감사했고, 청년 교사들에게도 배울 점이 있다고 했다. 동료교사들의 태도, 말투, 눈빛 등을 보며 많은 것을 느낀다고 말했다. 연구 참여자 H는 교사회의 시간에 지혜롭게 행동하는 교사를 칭찬했는데, 나도 회의를 하면서 비슷한 생각을 했었다. 연구 참여자 D, F는 아이들과의 관계에서 배웠고, 깨달은 바가 있다고 응답하였다. 연구 참여자 B, D, E, F, G, H는 관계 속에서 교사 정체성을 형성하고 있었다.

2. 교사 정체성 위기

연구 결과에서 드러난 두 번째 범주(표 4:2)는 '교사 정체성 위기'이며, 첫 번째 주제군은 '부담감'으로 인해 갈등하는 교사의 모습이었다. 교사들은 부담감으로 인해 교사 정체성의 혼란과 위기를 경험하고 있었으며, 연구 참여자 B, D, E, G는 교사를 잘하고 있는가에 대해 다음과 같이 응답하였다:

〈연구 참여자 B〉

아이들이 다양하다 보니 아이들에게 맞춤 말씀이 있었으면 좋겠다는 생각을 많이 해요. 사람들이 다르고 거기에 맞는 모든 학습법도 있는 것처럼, 아이들도 좀 그랬으면 좋겠어요. 그리고 아이들별로 맞춤형 교육을

제공했으면 좋겠는데, 어떻게 해야 할지 늘 고민이고, 이런 생각을 하다 보니, "내가 잘하고 있나?" 라는 생각을 하게 되더라고요.
〈연구 참여자 D〉

제가 학교 교사였었고, 늘 정보를 제공하는 사람이었다 보니, 뭔가를 가르쳐야 하고 정보를 줘야 한다는 생각이 있었어요. "분반 공부 때, 어떻게 가르쳐야 할까"를 고민했었고, 그러면서 "교사를 잘하고 있나?"라는 생각을 했던 거 같아요. 하지만 분반 공부 시간이 길지도 않다 보니, 무언가를 많이 가르치기보다는 말씀에 대해서 간단히 상기시키고, 그 짧은 시간 안에 사랑하고 더 많이 안아주고 그냥 관심 가져주는 게 제일 중요하다고 생각해요.

〈연구 참여자 E〉

분반 공부하면서 "교사를 잘하고 있나?" 라고 생각했던 거 같아요. "어떻게 하면 애들을 듣게 만들 수 있을까?" 이게 고민이고요. 어릴 때를 생각해 봐도 분반 공부한다고 했을 때, 공과책을 1 월에 받으면, 5, 6 월에는 항상 사라졌어요. 또 아이들이 말을 안 들을 때, 큰 소리 내는 것도 할 수는 있겠지만 이건 올바른 것 같진 않고 그렇다고 이들을 방치하면 그것도 아닌 것 같은데 이거를 어떻게 중간 지점에서 잘할 수 있을까, 가끔 아이들이 폭력적이고 공격적으로 행동할 때 굉장히 힘들더라고요. 이럴 때 제가 "어떻게 가르쳐야 하나?"라고 생각하게 되었어요. 이게 너무 어려워요.

〈연구 참여자 F〉

교사를 잘하고 있는지, 내가 교사를 계속해야 하는지, 교사를 한다면 언제까지 해야 하는지 이 질문은 모든 교사가 할 거고요. 일종의 시험인 거 같아요. 저는 교회 가기 싫을 때 이런 생각이 더 들어요. 물론 교회 가기가 싫어서 안 온 적은 없지만, 한 주간 치열하게 살다 보니, 지치기도 하고요. 또 일들의 연장선으로 생각하게 되고요. 1 년에 여러 차례 이런 생각을 하게 되더라고요. 또 교사직을 너무 쉽게 생각하는 것은 아닌가 생각하게 되었어요.

〈연구 참여자 B〉

되돌아보면 교사를 하면서 너무나도 일만 했던 거 같아요. "나는 너무 부족하다. 어떻게 하면 교사를 잘할까?" 늘 그런 고민을 했어요. 그렇다고 누가 방법을 알려주는 사람도 없고요. 지금도 그런 고민을 해요. "난 정말 못하고 있는 것 같은데 어떻게 하면 잘할 수 있을까?"

〈연구 참여자 G〉

우선 교회의 특성상 항상 일하시는 분들만 일을 우선 주도적으로 하고 이제 나머지 분들은 따라가잖아요. 제가 주도적으로 일을 할 때가 있었고 지금은 조금 부수적으로 일을 하고 있는데 주도적으로 일을 할 때는 조금 다른 교사들도 "으샤으샤 해서 함께 일을 했으면 좋겠다"고 생각했고 지금으로서는 "나도 무언가 도움이 되고 싶은데 어떻게 도와야 할지, 내가 잘하고 있는 건가?" 라는 생각을 해요. 지금도 계속해서 돕고는 있는데, 저는 어떤 직책을 맡아야지, 더 잘할 수 있다고 생각해요.

다수의 연구 참여자가 부담감을 느끼고 갈등하는 모습을 보여주었으며, 그중에서 연구 참여자 B, D, E, F 의 응답을 통해, 다음의 모습을 볼 수 있다. 먼저, 연구 참여자 B, D, E 는 교사를 가르치는 존재로 생각했고, 가르침으로 인해 갈등하는 모습을 보여준다. 그리고 반별 모임 시간을 "분반 공부"라고 표현한다. 반별 모임 시간을 분반 시간으로 지칭하며, 공부의 시간, 가르침의 시간, 어린이들의 배움의 시간으로 규정하고 있다. 교육학 또는 교수법이라는 뜻을 지닌 페다고지(pedagogy, 소년을 의미하는 Paida + 지도하고 가르친다를 의미하는 Agogos)라는 용어가 있다. 이 용어의 그리스어 어원을 보면, 배움의 대상은 어린이이며, 성인은 아니라는 것을 말하고 있다.[47] 연구 참여자들은 자신을 가르치는 존재로 규정하고 있고, 가르쳐야 한다는 부담감을 느끼고 있다. 뿐만 아니라 자기 자신을 부족한 사람으로 여기고 있고 어떻게 해야할지 주저하고 있다. 무엇이 연구 참여자들을 가르치는 존재로 규정하고 있는지에 대한 질문이 제기된다.

---

[47] Mary Elizabeth Moore, *Teaching as a Sacramental Act* (Cleveland, Ohio: Pilgrim, 2004), 12, quoted in HyeRan Kim-Cragg, *Interdependence: A Postcolonial Feminist Practical Theology 상호의존성: 포스트식민주의 여성주의 실천신학*, trans. 이호은 (서울: 동연, 2020), 44.

연구 참여자 B, G는 교사로 잘하고 있는가라는 질문에 대해 부담감을 느끼며, '일하다'라는 표현을 사용하며, "일을 했다, 일을 해야한다"라고 말하고 있다. 이는 '일하는 존재'를 즉, 노동할 수 있는 몸을 가치있게 여기는 것이다. 무엇이 연구 참여자들을 일하는 존재로 규정하게 만들었는지에 대한 질문이 제기된다.

'교사를 가르치는 존재, 일하는 존재로 규정하는 것은 무엇인가?' 포스트모더니즘의 영향을 받은 포스트식민주의의 관점에서 접근하면, 교사들이 자기 자신을 '가르치는 존재', '일하는 존재'로 규정하는 것은 모더니즘적 사고의 영향이며, 더 구체적으로는 독립성의 신화와 성인됨의 신화의 영향이다.

에바 키테이(Eva F. Kittay)를 비롯한 페미니스트들은 "생애 주기(영유아-노인)에 따라 의존의 정도가 다를 뿐, 절대적인 의존 상태를 겪지 않는 인간은 존재하지 않는다"[48]라고 말했다. 독립의 논리는 의존적인 존재를 부족한 사람으로, 독립적인 존재를 성숙한 사람으로 여긴다. 독립성과 자율성을 이상으로 여긴다. 근대적 인간관과 독립성의 강조는 인간의 의존을 부정적으로 평가했고, 의존에서 벗어나거나 극복해야 할 것으로 여겼다.[49] 교사는 자기 자신을 의존적인 존재가 아닌 독립적인 존재로 받아 들였고, 자기 자신을 가르치는 교육자로 교육 참여자들은 가르침을 받아야하는 피교육자로 인식했다. 이러한 인식과 사고는 교사를 '가르치는 존재'가 되어야 한다는 강화를 하였고, 부담감과 부족감을 느끼게 하였다.

---

[48] 김창엽 et al., *돌봄이 돌보는 세계* (서울: 동아시아, 2022), 98.
[49] Kim-Cragg, *상호의존성: 포스트식민주의 여성주의 실천신학*, 44.

가브리엘 모란(Gabriel Moran)은 독립의 논리는 성인이 “이성적이고 자율적이며 경제적으로 생산적인 개인”이라는 식의 고정관념 또는 잘못된 이상을 창조한다” 라고 말한다.[50] 모란이 지적한 독립의 논리를 보면, 성인은 경제적으로 생산적인 개인이라고 말한다. 이는 성인을 노동할 수 있는 존재로 규정하는 것이다. 교사들은 “일은 해야 한다”라는 표현을 사용했다. ‘일을 한다’는 것은 경제적 생산에 기반한 것이며, 교사들이 모더니즘적 사고와 인식을 하고 있는 것으로 보인다. 가브리엘 모란은 성인을 경제적으로 생산적인 개인으로 규정하는 모더니즘의 사고를 비판하였지만, 연구 결과를 보면, 교회학교 교사들은 비영리적 활동인 가르침과 봉사함에 있어서도 생산적인 존재이기를 원하는 모습을 보이고 있다.

나는 교사들이 독립성의 신화와 성인됨의 신화라는 모더니즘적 사고에 영향을 받고 교사로 봉사하며 부담감과 부족함을 느끼고 갈등하고 있음을 인지하였다. 사람에게 있어 부담감과 부족함은 사람을 성장시키는 하나의 동기이기도 하다. 하지만 어떤 동기에서 시작했느냐에 따라서, 그것이 상처를 남길 수도 있고, 성장을 가져오기도 한다. 파커 파머가 지식을 ‘욕심에 의한 지식’과 ‘사랑에 의한 지식’으로 나눴던 것처럼, 교사들이 성인됨의 신화와 독립성의 신화에서 비롯된 부담감과 책임을 느끼는 것이 아닌, 교사와 교육 참여자 모두에게 교육상장(敎學相長)이 이뤄지는, 다시말해 함께 배우고 가르침을 추구하는 상호의존의 방향이 건강한 교회교육의 방향이라고 생각한다.

본 연구의 결과에서 주목한 교사 정체성 위기의 두 번째 주제군은 ‘모호함’으로 인해 위기를 겪는 교사 정체성이다. 교사들의 언어를 세심하게 살펴본 결과, 위기에서 오는 어려움을

---

[50] Gabriel Moran, *Education Toward Adulthood: Religion and Lifelong Learning* (New York: Paulist, 1979), 105, quoted in Kim-Cragg, 44-45.

극복하거나 해결하는 방안에 대해, 모호하고 추상적인 표현을 사용하고 있다. 연구 참여자 A, B, D, F, G 는 다음과 같이 응답하였다:

〈연구 참여자 A〉

교사대학에서 실질적으로 필요한 교육이 이뤄졌으면 좋겠습니다. 또 교사의 성장을 돕는 교사대학이 필요할 것 같아요. 지금까지 교사대학에서 배운 것들에 대해서 의구심이 들어요.

〈연구 참여자 B〉

아이들이 다양하다 보니 아이들에게 맞춤 말씀이 있었으면 좋겠다는 생각을 많이 해요. 사람들이 다르고 거기에 맞는 모든 학습법도 있는 것처럼, 아이들도 좀 그랬으면 좋겠어요. 그리고 아이들별로 맞춤형 교육을 제공했으면 좋겠는데, 어떻게 해야 할지 늘 고민이고, 이런 생각을 하다 보니, "내가 잘하고 있나?" 라는 생각을 하게 되더라고요.

〈연구 참여자 B〉

되돌아보면 교사를 하면서 너무나도 일만 했던 거 같아요. "나는 너무 부족하다. 어떻게 하면 교사를 잘할까?" 늘 그런 고민을 했어요. 그렇다고 누가 방법을 알려주는 사람도 없고요. 지금도 그런 고민을 해요. "난 정말 못하고 있는 것 같은데 어떻게 하면 잘할 수 있을까?"

〈연구 참여자 F〉

주일이 지나고 월요일이 되면, 저한테는 또 세상이에요. 세상적으로 생각하고 판단하고, 저한테는 세상적인 게 많아요. 그럼에도 불구하고 교사니깐 단단한 마음 가지고 말씀 가까이하려 하고요. 출근하면서 새벽영상도 잘 듣고 있어요. 기독교인으로 그리고 교사로 살아가는게 힘들지만, 그 가운데서도 노력하고 있고 기도하고 있습니다. 부족하지만, 나는 기독교인이고 나는 교사니까요.

〈연구 참여자 G〉

저 스스로 하나님의 말씀을 되게 갈급했었던 것을 말씀으로 채웠어요. 그리고 쉬는 시간에 말씀을 더 들으려고 했고 암송도 하려고 하고 필사도

하고 저 스스로 말씀하고 가까워지려고 하니까 좀 마음이 편안해졌어요. 서서히 가랑비에 옷 젖듯이 제 안에서 회복을 조금씩 시켜주셨어요.

연구 참여자들은 교사 정체성 위기를 극복하기 위해서 부단히 노력했다. 연구 참여자 F, G 는 말씀과 기도로 극복하려는 모습을 보여줬다. 연구 참여자 F, G 에게 말씀과 기도가 교사 정체성 위기를 극복하는 데 도움이 되었을 것이다. 하지만 기도와 말씀이 연구 참여자들의 교사 정체성 위기를 본질적으로 해결해 주는 대안이 아님을 나는 주목하였다. 연구 참여자들은 이 위기를 어떻게 극복해야 할지 모르기 때문에 모호하고 추상적인 방법을 선택한 것이다. 기도하고 말씀을 읽는 것도 중요하다. 하지만 여기에서 그치는 것이 아닌, 하나님께 지혜를 구하고 방법을 찾고 구체적인 대안을 제시하는 것이 필요하다. 행동하지 않고 기도하고 말씀만 읽는 것은 무책임한 행동이며 모호하고 추상적인 방법이다.

또한 연구 참여자 A, B 의 언어를 통해서도, 이들이 추상적이고 모호한 표현을 사용함을 볼 수 있다. *"실질적으로 필요한 교육," "아이들별로 맞춤형 교육을 제공했으면 좋겠는데"* 구체적으로 필요한 교육이 무엇이며, 어떻게 맞춤형 교육을 진행하겠다라는 구체성과 적극성없이 '교회에서 올바른 방향을 설정하고 안내해주세요' 라는 응답은 모호하고 추상적인 답변으로 여겨졌다.

연구 참여자들의 이런 모습뿐 아니라 생각해보니, 나도 교사들에게 이런 추상적이고 모호한 답변을 했음을 떠올렸다. 하나님의 사랑으로, 믿음으로 삶의 문제들이 해결되기를 바라고 있었다. 교사의 삶의 구체적인 정황을 살피며, 갈등과 고민을 들어주고, 함께 방안을 모색하기 보다는 교사가 자신의 문제와 위기, 그리고 갈등을 기도와 말씀을 통해, 스스로 해결하기를 바랬던 나의 추상적이고 모호했던 대처 방식과 태도를 깊이 반성하였다.

연구 결과에서 드러난 교사 정체성 위기의 세 번째 주제군은 '자책감'이다. 교사는 갈등하며 스스로를 자책하는 모습을 보였다. 연구 참여자 B, D, E, G, H는 자신들의 경험을 다음과 같이 응답하였다:

〈연구 참여자 B〉

되돌아보면 교사를 하면서 너무나도 일만 했던 거 같아요. "나는 너무 부족하다. 어떻게 하면 교사를 잘할까?" 늘 그런 고민을 했어요. 그렇다고 누가 방법을 알려주는 사람도 없고요. 지금도 그런 고민을 해요. "난 정말 못하고 있는 거 같은데 어떻게 하면 잘할 수 있을까?" 저는 제 만족이 없어요. 늘 부족하다고 생각해요. "자존감이 낮은 건가" 생각도 하게 되고요. 이전에 교사하며 경험했던 게 "너는 무조건 죽어야 한다"라는 말을 참 많이 들었는데, 그게 영향이 있었던 것 같기도 해요.

〈연구 참여자 D〉

사실 대부분 선생님이 바쁘시잖아요. 저도 직장생활하고, 남편 일을 도와주고, 애들도 챙기고 그러다 보면, 토요일까지 정신없어요. 그러다 보면, 주일에 대한 마음이 내 마음에 전혀 없는 걸 보게 돼요. 그리고 교회에 와서 교사의 자리에 딱 앉았을 때 그때 너무 마음이 무거워요. 그래서 내가 이렇게 좀 교사로서 이렇게 이런 마음으로 이렇게 앉아 있어도 되나? 내가 이래도 되는 건가? 나는 교사로 잘하고 있는 건가? 이런 생각이 좀 드는 것 같아요.

〈연구 참여자 E〉

요즘 일하면서 힘들다 보니, 제가 점점 예민해지고 있다는 것을 느껴요. 예전 같으면 좀 무던하게 넘어가기도 했는데, 요즘은 누가 마음에 안 드는 걸 하면 막 분노가 나고 화가 나요. 이런 상황에서 내가 아이들에게 잘해줄 수 있을지 고민하게 돼요.

〈연구 참여자 G〉

진짜 오늘은 너무 힘들다. 사람이 공허해질 때가 오잖아요. 늘 은혜로 충만할 때도 있지만 갈급할 때가 있는데 그럴 때 가기 싫다고 하는 생각이 들 때 "나 잘하고 있나 이게 교사를 이런 마음으로 하면 안 되는데" 이런 생각 들어요. 또 청년 때 나의 모든 열정과 에너지를

불살랐는데, 지금은 나의 열정이 이렇게 소박해져서 "성냥 하나의 열정이라도 있나?" 나는 지금 너무 지쳐있고 육아도 해야 하고 뭔가 고민은 많고 뭐 이런 생각이 나를 뒤덮으니까 그런 뜨거움을 조금 연모한다고 해야 하나요? 그러니까 좀 뜨겁게 사랑하고 싶은데 그 뜨거움이 없다고 느낄 때, 그때 교사를 잘하고 있나 생각하는 것 같아요.

〈연구 참여자 H〉

저 잘하지 못하고 있어요. 주일에 아이들 만날 준비를 아무것도 안 하고 정신없이 바빠서 어떤 토요일에는 "맞다! 엄마들에게 문자 보내야 하는데 내가 자격이 있나 이게 뭐야 난 교사로 책임을 다하고 있는가? 아무 준비 안 하고 일주일에 단 한 번뿐인 시간인데 단순히 아이들을 보고 아이들이랑 놀다 왔네? 이건 아닌데" 이런 생각 해요. "오늘 부족했다" 반성해요.

연구 참여자들의 응답을 보며, 연구 참여자들의 자책감을 발견하게 되었다. 바쁜 현대 사회로 인해, 아이들에게 시간을 내지 못하고, 마음으로 신경을 써주지 못했음을 느낄 때, 교사 자신이 지쳤을 때, "나는 잘하고 있는가? 나는 부족하다"고 생각하는 것에서 그치지 않고, "자존감이 낮은건가?", "성냥 하나의 열정이라도 있나?", "놀다 왔네? 이건 아닌데" 이렇게 자책하는 모습을 인지하였다. 나는 교사를 격려하고, 상처받지 않고 부담감을 느끼지 않도록 나름대로 도왔지만, 충분하지 못했음을 발견하였다. 나는 여러가지 요인으로 인해 스스로를 자책하고 있는 교사들의 모습을 보며 반성하였다.

3. 교사 정체성 발전을 위한 요청

본 연구의 결과에서 드러난 세 번째 범주(표 4:3)는 '교사 정체성 발전을 위한 요청'이다. 교회 공동체가 교사를 어떻게 도울 수 있을지 연구 참여자 A, D, G, H 는 다음과 같이 응답하였다:

〈연구 참여자 A〉

시설이나 투자에 대해서 감사하게 생각해요. 그뿐만 아니라 더 많은 관심과 교육이 있었으면 좋겠어요. 어른들은 위에서 예배드리고, 우리는 지하에서 활동하니, 다들 잘 모르는 것 같은데, 교회뿐 아니라, 많은 분이 교회학교에 관심을 두면 좋겠어요. 또 교회에서 교사들에게 더 많이 신경 써주시고, 관심을 가져주셨으면 좋겠어요.

〈연구 참여자 A〉

교사대학에서 실질적으로 필요한 교육이 이뤄졌으면 좋겠습니다. 또 교사의 성장을 돕는 교사대학이 필요할 것 같아요. 지금까지 교사대학에서 배운 것들에 대해서 의구심이 들어요.

〈연구 참여자 D〉

목회자분들이 바쁘시겠지만 그래도 한 번씩 연락해서 "수고하시지요? 무슨 일 없나요?" 라고 한 번씩 긴밀하게 물어봐 주면 좋을 거 같고, 담임목사님도 아이들 예배 어떻게 드리고 있는지, 실제로 보시고, 분위기도 보시는 게 좋을 거 같아요.

〈연구 참여자 D〉

모두가 이런 고민을 하는 것을 보고, 모두가 겪는 과정이라고 생각하게 됐어요. 다들 이런 고민을 하는 걸 보고 서로 위로하고 힘이 되어줘야겠다고 생각했어요.

〈연구 참여자 G〉

이번 교사대학은 좀 많이 달랐던거 같아요. 지식 전달도 있어야 하겠지만 그것보다는 교사들의 마음을 채워주는 시간을 가졌으면 좋겠어요. 교사대학 강의하신 목사님의 간증과 또 아이들을 대할 때 어떻게 대했는지에 대한 경험을 들었는데, "그럴 수 있겠구나! 아이들의 시선은 이런 거였구나!" 목사님의 경험이 도움이 되었어요. 이번 교사대학 강의가 좋았어요.

〈연구 참여자 H〉

교사대학이나 배우는 것과 교사모임에서 교사들의 일상을 나누는 것도 중요하겠지만, 우리 학년이 성장하는 것을 성장 일기, 이런 식으로 교사들이

나누고, 혹은 교사대학 때 발표하는 시간이 있으면 좋을 것 같아요. 또 아이들이 어떻게 변화하고 있는지, 아이들이 어떻게 하고 있는지 그런 것들을 공유하면 좋을 것 같아요. 그런 시간이 있으면 교사에게 도움을 줄 수 있을 것 같아요.

앞선 연구 결과 2. 교사 정체성의 위기의 내용을 정리해보면, 부담감으로 갈등하는 교사, 모호함 가운데 있는 교사, 자책감을 느끼는 교사의 모습을 통해, 교사 정체성의 위기를 인지하였다. 연구 결과 3. 교사 정체성 발전을 위한 요청은, 연구 참여자들이 교회 공동체에 요청한 내용이다. 연구 참여자들의 의견은 크게 두 가지로 정리할 수 있다. 첫째는 교육 현장에서 필요한 교사 '교육'이 필요하다는 것이고, 둘째는 '격려'가 필요하다는 것이다. I 교회 내에는 교사 대학이라는 교육프로그램이 있다. 2022 년도부터 교사 대학 프로그램을 실시하였는데, 연구 참여자 A, G, H 의 공통된 의견이 교사대학에서 다룰 내용과 방볍에 대한 점이었다. 연구 참여자 A 는 교회가 시설과 다양한 투자를 해주는 외부적인 지원에 감사하다고 말했다. 이는 앞으로 교회가 내부적인 지원을 고려해야 한다라고 해석할 수 있다.

연구 참여자들이 교사 정체성 형성을 위한 의견으로 두 번째 요청은 격려이다. 연구 참여자 A, D, G 가 교사에게 격려가 필요하다는 공통된 의견을 제시하고 있다. 연구 참여자 A, D 는 교회의 관심과 격려 혹은 목회자 그룹의 격려가 필요하다고 이야기하고 있다. 나는 격려뿐 아니라 상담과 코칭이라는 내부적인 지원이 필요함을 인식하였다.

앞서 서론에서 밝혔듯이, 나는 목회자로서 목회자의 정체성 위기를 경험했다라고 1 장에서 언급했다. 나는 이 정체성 위기를 클레어몬트 신학대학원에 입학하여, 교수들과 동료 목회자들과 함께 서로의 고민을 나누고 경청함으로, 정체성 위기를 극복하는데 도움을 받았다.

하지만 동시에 교단과 교회 내에 목회자를 위한 목회 상담 혹은 목회자를 위한 임상지도[51] 프로그램들의 부족과 부재를 또한 알게 되었다. 이에 대해 여한구는 다음과 같이 말한다. “혼란과 갈등은 필요하지만, 이를 중재하고 균형과 발전을 지향하도록 하는 컨트롤 타워(control tower)의 부재는 우려가 된다.”[52] 또한 황지영은 목회상담과 신학교육에 대해서 현실적인 부분에 대해서 이야기 한다:

> 현대 성도들의 생활은 목회자들에게 다양한 시대적 요구와 부담이 스트레스로 작용하고 있어 목회자들의 상담전문가로서의 역량을 너무나 필요로하고 있는 사역환경이다. 그러나 신학생들이 신학 수업 가운데 상담적 기량을 습득하는 방편으로는 목회상담 3 학점을 이수하는 것이 전부이다. 또 선택과목에서 상담관련과목을 이수한다 할지라도 막상 상담장면에서 내담자 경험을 하거나 수퍼비전 경험을 하기가 쉽지 않다. 많은 이수과목과 시험, 사역에서의 부담감 등으로 신학교에서 내담자로서 자기자신에 대한 이해와 상담자로서의 전문성을 길러 대인관계 능력을 향상시키기는 너무 먼것이 현실이다.[53]

황지영은 신학교육에서의 목회상담을 넘어 신학교육에서의 임상지도(수퍼비전)을 말한다. 목회자들의 목회상담 뿐 아니라 그 과정 자체를 점검하는 임상지도 프로그램의 필요성을 요구하는 것이다. 나는 교단과 교회 내에서 이러한 임상지도 프로그램을 경험한 적이 없었다. 나는 사역을 하며, 목회상담과 목회자를 위한 임상지도 프로그램을 경험한 적이 없기에, 나 또한

[51] 번역하면 수퍼비전이다. 라틴어의 super(위에서)와 videre(지켜보다)의 합성어에서 유래한 수퍼비전은 임상에서 ‘위에서 관찰하다, 살핀다.’는 뜻으로 개념화 되었고, 다른 사람이 하는 일에 대한 책임을 가지고 지켜보는 감독자(overseer)의 일이라는 의미가 내포되어 있다. 이를 더 확장하여 “다른 사람이 수행하고 있는 특정한 활동 및 과업을 감독하면서 그것들이 제대로 수행되고 있는지를 확인하는 것”이라고 정의하기도 한다. 수퍼비전은 수퍼바이저와 수퍼바이지(수퍼비전을 받는 상담자), 그리고 그들이 돌보는 내담자 간의 독특한 전문적 관계이다. 상담에서 수퍼비전이란, 상담심리치료사나 수퍼바이지가 좀 더 숙련되고 경험이 풍부한 수퍼바이저들로부터 그들의 지혜와 전문성의 도움을 받아, 상담심리치료를 증진시키는 것을 가리킨다.

[52] 여한구, “한국목회상담의 변화와 역량 강화를 위한 제언,” *목회와 상담* vol. 41 (Nov. 2023): 68.

[53] 황지영, “신학교육에서의 슈퍼비전에 관한 연구,” *복음과 교육* vol. 13 (June 2013): 111-12.

교사를 향한 상담과 목회자와 교사 사이의 상담을 관리하고 돕는 임상지도의 필요성을 인지하지 못했고, 교회 공동체 안에 교사들을 돌보는 교회 공동체 프로그램의 부재를 인식하지 못했다. 나는 교사들이 가지고 있는 고민과 갈등 그리고 어떤 생각을 하며, 어떤 환경에서 어떤 심정으로 사역에 임하는지에 관해 소홀했음을 반성한다. 나는 교회학교 교사들의 삶의 안팎을 돌볼 수 있는 프로그램의 필요성을 인지하였다. 교회 공동체가 교사들의 교회의 안에서의 삶뿐 아니라 교회 밖에서의 삶에 관심을 기울이고, 교사들의 혼란과 갈등을 중재하고 균형과 발전을 지향할 수 있는 목회적 돌봄을 지원할 수 있도록, 나는 연구 참여자들과 함께 협력하여 계획하고 교회 공동체에 제안하며, 실천할 것이다.

Chapter Ⅳ

이론과 실행 (Theory and Practice)

A. 이론: 탈인습적 기독교 교육

본 프로젝트를 통해 연구하고자 하는 것은 I 교회 교회학교 교사들이 교사 정체성을 형성하는 과정에서 무엇을 그들이 경험하고 있는지와 교사로 잘하고 있는가? 라는 물음에 담긴 의미와 맥락에 대한 것이었다. 이러한 시도를 바탕으로 교사 정체성은 지속적으로, 자기 위치와 연관하여, 관계 속에서 형성됨을 주목하였다. 또한 교사들이 성인됨의 신화와 독립성의 신화로 인해 갈등하고, 구체적인 대안의 현실이 아닌 추상적이고 모호한 답변과 자기만의 방법으로 위기와 갈등을 극복하고 있음을 보았으며, 심지어 자책하고 있음을 이해하였다. 이러한 상황 속에서 연구 참여자들은 교회 공동체에 교회학교 교사들을 위한 교육과 격려를 요청하였다.

나는 4 장에서 탈인습적 기독교 교육을 제안한다. 탈인습적 기독교 교육을 통해, 교사들은 부담감, 모호함, 자책함의 감정을 유발하는 모더니즘적 사고를 인지하며, 이러한 모습에서 벗어나 만족감, 분명함, 자기존중을 경험할 것이다. 또한 교사들은 관계성, 평등성, 개방성의 원리에 입각한 탈인습적 기독교 교육의 패러다임 안에서 교사 정체성의 발전과 형성을 경험할 것이다.

탈인습적 기독교 교육은 기독교인의 탈인습적 정체성 형성에 도움을 주는 새로운 교육 방식이다.[54] 이 교육 방식은 지금까지 전통적으로 전수되어온 인습적 형태의 교회학교 개신교

[54] 김현숙, *탈인습성과 기독교 교육* (서울: 대한기독교서회, 2004), 6-7.

크리스천 교사 정체성에 대해 비판적으로 살펴보고, 그 결과를 바탕으로 탈인습적인 교회학교 개신교 크리스천 교사 정체성을 찾아가는데 도움을 주는 기독교 교육을 제안한다.[55]

김현숙은 울리히 벡(Ulrich Beck)과 앤소니 기든스(Anthony Giddens)의 후기 현대 사회에 대한 사회학적 분석의 기반 위에서 위르겐 하버마스(Jürgen Habermas)의 의사소통이론, 위르겐 몰트만(Jürgen Moltmann)의 삼위일체론을 해석학적-실천적 연구 방법으로 연계하는 과정에서 탈인습성의 개념들 - 관계성, 평등성, 개방성- 을 규명하였고, 이를 탈인습적 기독교 교육으로 발전시켰다.[56]

관계성, 평등성, 개방성을 지향하는 탈인습적 기독교 교육은 교회학교 교사들로 하여금 자기 자신과 자신을 둘러싼 환경을 돌아보게 할 것이다. 교회학교 교사 정체성을 확립하고, 동료 교사들과 교육들에게 선한 영향을 끼치는데 도움을 줄 것이며, 관계적 자아, 평등적 자아, 개방적 자아 정체성 및 교사 정체성을 형성하도록 도울 것이다.

첫 번째로 '관계적 자아'이다. 관계적 자아란 "자신과 타인과의 지속적인 상호주관적 관계를 통해 점진적으로 형성되는 자아개념을 의미"한다.[57] 이를 기독교 교육의 현장과 연결하면, 다른 신학적 해석과 종교적 전통을 가진 신자들이 자기의 전통과 다른 입장을 단지 부정하거나 비판하는 인습적인 태도를 버리고, 그 인습적인 태도를 비판하고, 자기가 속한 신학적 전통과 상대가 주장한 신학적 전통 사이의 변증적인 조화를 추구하는 태도를 취하는 것이다.[58] 관계적 자아는 '개인주의화'된 사회 속에서 살고 있는 일반 시민 사회와 교회 공동체에 요청되는

---

55 김현숙, *탈인습성과 기독교 교육*, 133.
56 연세기독교교육학포럼, *탈인습적 기독교 교육* (서울: 연세대학교 출판문화원, 2023), 6-7.
57 김현숙, *탈인습성과 기독교 교육*, 23.
58 김현숙, 134-35.

대안적인 자아의 형태이다.[59]

앞선 연구 결과의 두 번째 범주의 첫 번째 주제 '부담감'과 연결하여 숙고하면, 교회학교 교사들의 부담감은 모더니즘의 사고, 독립성의 신화와 성인됨의 신화로부터 시작하였다. 이러한 독립성에 대한 대안으로 지속적이고 상호의존적인 관계성이 교사 정체성의 형성 과정에서 요구된다. 동료교사와 교육 참여자들과의 지속적인 관계성 속에서 교학상장과 상생을 경험함으로, 그리고 배움과의 지속적인 관계성 속에서 교사들은 교사로사의 자기 정체성을 발견하고, 부담감과 부족감이라는 자책감으로부터 해방을 경험하고, 점진적으로 교사 정체성의 생기 넘치는 성장과 성숙을 경험할 것이다.

이러한 측면에서 성인에게 지속적인 배움의 자리가 필요한데, 말콤 노울즈(Malcolm Knowles)와 로버트 키건(Robert Kegan)의 연구는 이에 도움이 된다. 노울즈는 성인들을 가리켜 "학습의 기회가 배제된 상황 속에서 살아온 사람(neglected species)"[60]이라고 표현했다. 이는 성인들은 더 이상 교육이 필요 없다고 생각하는 전통적 인식과 인습을 비판한 것이며, 성인들이 성장한 후에도 지속적으로 교육의 기회를 접해야 하며, 학습해야 하는 존재라고 주장한 것이다. 1973 년에 발간한, 그의 저서 *The Adult Learner* 그리고 1980 년 출간된 *The Modern Practice of Adult Education* 을 통해, 노울즈는 성인교육학(andragogy)이라는 새로운 개념을 제시했는데, 성인교육과 아동교육은 근본적으로 구별해야 한다고 주장한 것이다. 노울즈는 성인교육은 성인의 특징을 고려하고, 성인학습자와 아동학습자의 차이점을 인식해야 한다고 강조했다.[61] 그의

---

[59] 김현숙, *탈인습성과 기독교 교육*, 23.

[60] Malcolm Shepherd Knowles, *The Adult Learner: A Neglected Species* (Houston: Gulf Publishing Company, 1973), quoted in 김현숙, 137.

[61] 김현숙, 137.

이론에는 한계가 있긴 하지만[62] 성인에게 계속된 배움의 자리가 있어야 한다고 주장한 그의 의견은 충분히 의의가 있다.

키건은 성년기를 인간발달의 마지막 단계가 아니라, "다양한 형태의 정신능력을 포괄하는 변화와 더불어 지속적으로 성장하는 단계(vast evolutionary expanse)"[63]라고 주장했다. 키건은 성인들이 사회의 도전과 변화에 적응하지 못하고, 인습적인 수준에서 머물러 있다는 현상을 발견했다. 성인은 자기주도성(self-directedness)을 이미 획득한 존재로서 사회생활을 영위하는 존재가 아니라, 끊임없이 변화하는 사회적 환경과 도전에 적절히 대응하지 못하는 모습을 보이고 있다는 현상을 키건은 그의 경험적 연구를 통해 제시하였다.[64] 키건은 성인이해를 위해 성년기의 특징을 세 가지로 나누었다. 첫째, 성년기는 안정의 시기가 아니라, 혼돈과 실망감을 느끼는 시기이다. 둘째, 성년기는 이상적인 성인의 모습과 실제적인 자신의 모습 사이의 간격으로 인해 혼란을 느끼는 시기이다. 이는 개인적·심리적 차원의 심각한 고통을 경험에서 그들을 둘러싼 사회·문화적 환경 속에서 집단적으로 경험까지를 포함한다. 셋째, 성년기는 새로운 형태의 성인교육이 필요한 시기이다. 키건은 이상과 현실 사이의 괴리로 인해 혼란을 해소하고, 긍정적인 자극을 제공하는 교육 환경을 조성해야 한다고 제안했다.[65]

---

[62] 첫째, 성인의 본성과 능력에 대해 너무 낙관적으로 가정한다. 그는 성인들이 이미 자기-주도적인 학습자라고 생각하지만, 실제로는 많은 성인들이 타인에 의존하는 학습자이다. 자기-주도성은 교육을 통해 배워야 하는 것이다. 둘째, 성인의 학습 과정을 선형적으로 표현한다. 그러나 성인의 학습 과정은 복잡하고 다양한 요인에 영향을 받는다. 셋째, 성인교육과 아동교육의 구별이 일관되지 않다. 그는 처음에는 성인교육과 아동교육은 근본적으로 다르다고 주장했지만, 나중에는 아동교육의 방법도 성인교육에 적용할 수 있다고 말했다. 이는 그의 이론을 애매하게 만든다.

[63] Robert Kegan, *In Over Our Heads* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994), 5, quoted in 김현숙, *탈인습성과 기독교 교육*, 137.

[64] 김현숙, 139.

[65] 김현숙, 140-41.

노울즈의 연구는 성인교육의 필요하다라는 것을 인지하게 했다면, 키건의 연구는 성년기의 특징을 정리함으로, 성인교육의 방향을 보다 명확하게 제시하고 있다라고 할 수 있다. 특히, 성년기의 특징으로, 안정기가 아닌 혼돈과 실망감을 느끼는 시기라는 것은 주목해볼 부분이다. 교회학교 교사들은 교사 정체성 형성함에 있어, 안정기가 아닌 혼돈과 갈등을 경험하고 있었다. 교회 공동체는 노울즈와 키건의 연구를 참고하여, 교회학교 교사 교육의 방향성을 제시해야하며, 교회학교 교사들이 배움과의 관계 속에서 지속적으로 발전하며, 이를 통해 교육 참여자와도 함께 지속적으로 성장을 이룰 것이다.

두 번째로 '평등적 자아'이다. 평등적 자아란 구조적 분화 현상이 나타나는 21 세기 사회를 살아가는 이들에게 요청되는 자아형태를 말한다.[66] 구조적으로 분화된 사회에서는 개인에게 다양한 역할을 요청하는데, 평등적 자아는 개인이 자신에게 요청된 다양한 역할들을 분석하고 다양한 역할들 사이의 긴장과 갈등을 주체적 통합하는 자아를 말한다.[67] 기독교 교육의 현장과 연결하면, 공적인 영역과 사적인 영역이 분화되어 있는 현대 사회에서, 어느 한 영역만을 가치있게 여기는 것이 아닌, 두 영역의 가치를 모두 존중하고, 공적영역과 사적영역 사이에서 주체적으로 통합할 수 있는 자아 정체성을 형성하는 것이다. 이는 교회학교 교사들의 교사 정체성 형성에도 매우 중요한 통찰을 제공한다.

연구 결과 중, 두 번째 범주의 두 번째 주제는 '모호함'이었다. 교회학교 교사들은 모호하고 추상적인 표현을 사용하고, 적합하지 않은 문제 해결 방식을 사용했다. 이를 평등성의 관점에서 보면, 교사들의 교회에서의 삶뿐 아니라 교사들의 교회 밖에서의 삶 모두가 가치 있고

[66] 김현숙, *탈인습성과 기독교 교육*, 23.
[67] 김현숙, 23.

중요하다는 것이다. 지금까지는 교사 정체성 위기와 혼란의 원인이 교회와 신앙에 있다라고 생각하여, 교사들이 그리고 교역자들이 말씀을 읽고, 듣고, 기도해야 한다라고 응답했었다. 하지만 이제는 교사들의 교회 밖의 삶에 관심을 기울이고, 교사들의 교회 밖의 삶을 존중하여, 구조적으로 분화된 사회 속에서 다양한 역할을 감당하고 있는 교사들의 모든 삶을 함께 통합적 시선으로 바라보아야 한다. 또한, 다양한 역할 속의 긴장과 갈등이 무엇인지를 함께 고민하며, 교사의 교회 안과 밖의 삶 모두를 존중하고 균형감을 유지할 수 있도록 교회의 목회적 돌봄이 필요함을 주목한다.

세 번째로, '개방적 자아'이다. '개방적'의 본래적 의미는 "대화의 과정을 통해 자신과 타인의 개방적인 관계를 형성하고, 갈등 현상을 극복하고 변증법적 통합까지를 기대할 수 있는 수준의 인식 능력을 말한다.[68] 기독교 교육의 현장에서 기독교 교육에 참여하는 모든 사람들이 자기의 의견과 다른 사람들이 제시한 다양한 경험과 그 해석이나 주장을 열린 마음으로 듣고, 또한 타인의 경험, 해석을 자기의 경험, 해석과 함께 비교해보는 여유를 갖는 심리적 태도의 변화나 가치판단에서의 개방성을 말한다.[69] 연구 결과의 두 번째 범주의 세 번째 주제는 자책감이다. 교사들이 자기 자신의 약점에 대해 비판하고 자책만 할 것이 아니라 자기 자신에 대해 개방적이고 여유로운 태도로 자기 자신을 있는 그대로 수용하고, 아껴주고, 존중해주며 사랑하는 것이다. 내면의 자기 자신과 대화를 통해, 자기 자신을 받아들이는 것을 시작으로, 나를 비롯한 타자에게까지 개방적 자세를 갖추는 것이다.

이와 같이 관계성, 평등성, 개방성을 지향하는 탈인습적 기독교 교육의 세가지 원리를

---

[68] 김현숙, *탈인습성과 기독교 교육*, 24.
[69] 김현숙, 135.

통해 교사 정체성의 위기와 갈등을 아래와 같이 치유하고 회복하며 함께 변혁할 수 있도록 도울 것이다.

1) 관계성을 통해 모더니즘의 독립성의 영향으로 생긴 부담감을 교학상장과 상생으로 바꾸는 상호의존을 지향하는 교사 정체성.
2) 평등성을 통해 모호함을 경험하는 교사들이 교회 안팎의 삶 전체를 중요하게 여기고 균형을 유지하는 교사 정체성.
3) 개방성을 통해 자책하는 교사들이 자기 자신을 받아들이고 여유로운 태도를 가지고 자기 자신을 존중하는 교사 정체성.

B. 실행과 피드백

탈인습적 기독교 교육에 근거한 2 가지 프로그램을 제시한다. 앞선 연구 결과에서 교회학교 교사들은 실제적인 교육과 격려가 필요하다고 하였다. 나는 탈인습적 기독교 교육의 세 가지 원리에 근거해 I 교회에는 있는 교사대학을 리모델링하여, 교사들과 지식을 구성하는 시간을 가졌고, 찾아가는 교사상담소라는 프로그램을 통해, 교사들의 삶을 나누고, 교회학교에 대한 논의를 하였다. 또한 교사들의 피드백을 덧붙였다.

1. 성인을 위한 탈인습적 기독교 교육에 기반한 교사대학 실행과 피드백

우리는 노울즈의 이론을 통해, 성인교육학의 필요성에 대해 인지하였고, 교사들의 현장에서 필요한 교사교육을 교사들이 요청하였음을 심층 면담에서 살펴보았다. 따라서 성인을 위한 탈인습적 기독교 교육에 입각한 교사교육을 진행하였다. 최소한 분기별로 1 회씩 총 4 차례의 만남을 계획했고, 그 중에 2 차례의 만남을 가졌으며 교회의 일정에 따라 조정하였다. 탈인습적 기독교 교육에 기반한 교사대학은 교사들을 지속적인 배움의 현장으로 초대하는 관계성, 교사들의 교회학교의 생활뿐 아니라 일상생활에 대한 논의를 포함한 평등성, 대화의 장으로 초대함으로 개방성을 기반으로 한다. 형식적 교육의 학습분위기에 영향을 미치는 사람,

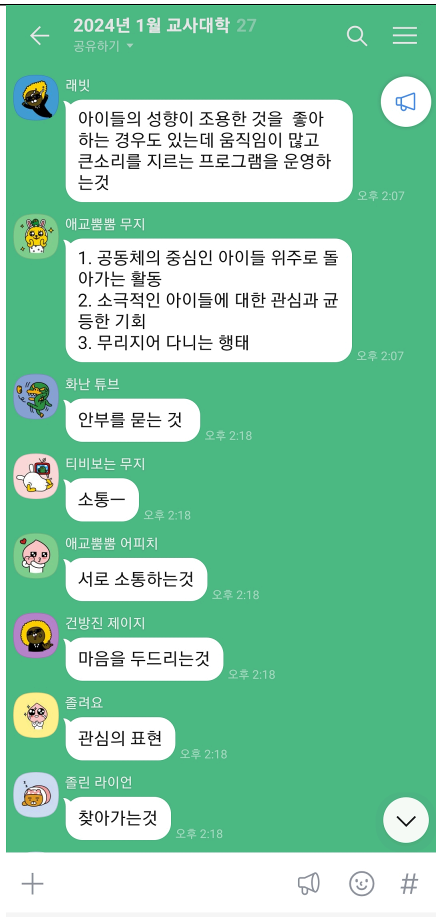
구조, 문화를 고려하여 준비하였다. 교수 학습 방법론에 있어서, 지식 전달이 아닌 지식 구성을 목표로 하였으며, 이를 위해, 카카오톡 오픈 채팅[70]으로 통해, 다른 사람의 시선을 의식하지 않고 자유롭게 자신의 의견을 표출할 수 있도록 하였으며, 그룹 토의 시간을 만들어 의견을 나누도록 하였다.

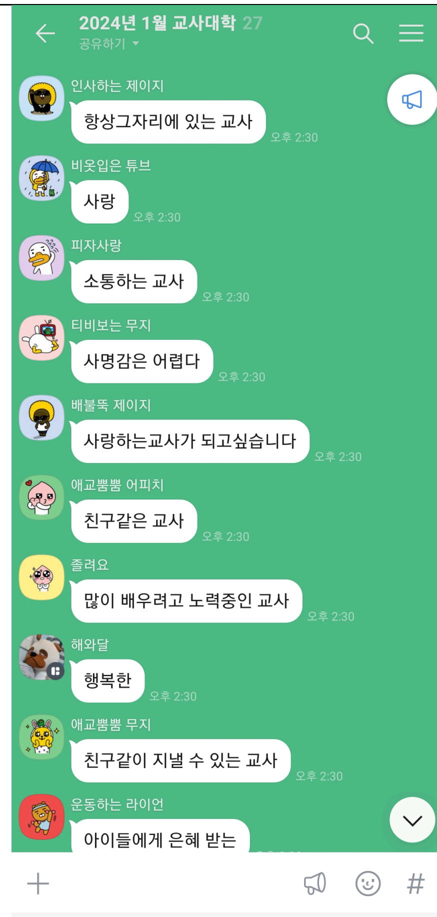
> *〈카카오톡 오픈 채팅을 경험한 교사들의 의견 1,2,3〉*
>
> *요즘 유투브나 방송을 보면, 시청자가 실시간 채팅에 참여함으로, 프로그램을 같이 만들어 나가는 것을 보는데, 카카오톡에 이런 기능이 있는지 처음 알았고, 모두가 참여해서 의견을 적으니, 비슷한 답들도 보게 되고, 또 새로운 의견들도 보게 되고, 확실히 목사님이 젊으셔서, 기계나 프로그램을 잘 활용하시는 것 같습니다.*
>
> *이전에는 듣기만 하는 시간이었다면, 이번 교사대학은 표현할 수 있는 시간이었습니다. 특히, 카카오톡 오픈채팅을 익명으로 하니, 다른 사람들의 시선을 의식하지 않고, 내가 편하게 쓸 수 있으니 좋고, 내 의견을 제시했다라는 것만으로도 충분히 의미가 있는 것 같습니다.*
>
> *오픈 채팅을 통해서 다양한 의견들이 나오고, 그러면서 지식의 확장이 있었다라고 생각해요. 또 오픈 채팅에서 나온 주제들을 가지고, 그룹토의를 하니 다른 교사들의 의견도 듣게 되고, 내가 생각하지 못했던 부분까지 생각하고 고려하는 교사들도 보게 되고, 유익한 시간이었습니다.*

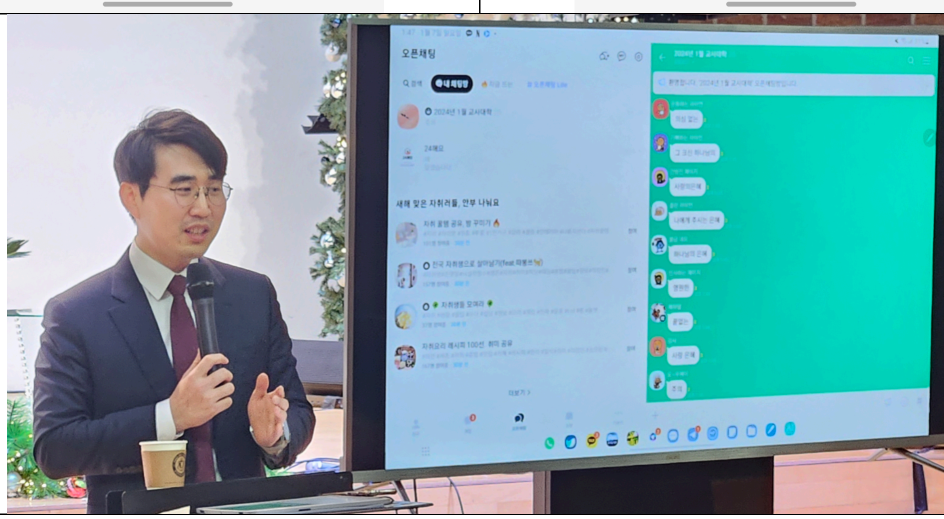
---

[70] 카카오톡에 있는 기능으로, 방에 초대된 유저들은 닉네임을 자유롭게 설정할 수 있기에, 자유롭게 자신의 의견을 제시하는데 유익하다.

1 차 교사대학 – 평등성을 위한 '카카오톡 오픈채팅' 활용







또한 교사대학 이후에는 교사들이 자율적으로 비형식적 교육으로 이어나갈 수 있도록, 교사들의 성장에 도움을 줄 수 있는 책을 선물하였다. 이후 교사들이 자아성찰과 자아존중을 할

수 있도록, '교사, 나 자신에게 편지 써주기' 또는 '동료교사에게 편지 써주고, 응원해주기' 시간을 가졌다. 또한 교사들과 개별적으로 만나, 2022-23 년에 교회학교 아동부에서 실행한 모든 프로그램을 탈인습적 기독교 교육의 관점인 관계성, 평등성, 개방성의 측면에서 살펴보고, 이야기를 나누었다. 연구 참여자인 교사들과는 교사 정체성 연구의 연구 결과에 대해 함께 살펴봤다. 또한 "나는 교사로서 잘하고 있나요?"라는 질문을 다시 해봤으며, 교사들의 생각에 변화와 발전을 볼 수 있었다.

> *〈연구 참여자 B〉*
>
> *교사로서 어떤 교사가 되어야 하는지에 대하여 고민이 많았던 제게 이번 교육은 더 없이 유익했어요. 그 동안 작은 우물 안이었다면 더 넓은 곳을 볼 수 있는 시야로 인도할 것이라 생각해요. 교사로서의 나에 대해서도 생각해보기도 하고, 전에 교회학교 교사로 있을 때를 떠올리면서, 반성하기도 했어요. 또 나 자신에 대해서도 더 많이 생각해본 거 같아요. 전에는 남을 이해하기보다는 많이 참았던거 같은데, 이야기하고 또 목사님하고 이렇게 이야기하니 좋기도 하고요. 교사상담소 있으면, 교사들의 속앓이 이런 것도 들을 수 있을 것이고 좋을 거 같아요.*
>
> *〈연구 참여자 D〉*
>
> *교사 1 년차인 22 년이랑 2 년차인 23 년 비교를 해보면요. 2 년차에는 많이 공허하다라고 느꼈어요. 1 년차에는 정말 행복했었는데, 2 년차에는 왜 그럴까? 1 년차에 비해 수월하고 프로그램을 기획하기도 하고, 삶이 바쁘다보니 1 년차에 비해 덜만나기도 하고 그래서 그런가 싶었는데, 지금 2 년동안 사역했던 거를 돌아보니, 제가 1 년차에는 활동에도 열심이 있었지만, 기도에도 열심이 있었다라는 걸 알게 됐어요. 2 년차에는 활동을 열심히 했지만, 아이들을 위해서 많이 기도해주지 못했던거 같아요. 그래서 올해는 기도를 더 해보려고 합니다.*
>
> *〈연구 참여자 G〉*
>
> *우리들이 2 년동안 활동했던 것을 보니, 의미가 있네요. 특히, 아이들이 여름수련회 좋아했어요. 아이들이 주제 '생명의 빵' 아직도 기억해요. 또 성찬식을 했잖아요. 처음 경험해보는 친구들도 있었을 거 같은데, 정말*

좋았습니다. 뿐만 아니라 다양한 활동들 정말 좋았어요. 저는 활동을 통해서 아이들의 달란트를 이끌어주는 교사가 되고 싶어요. 아이들이 조금 힘들어하기는 하지만, 바벨탑 뮤지컬 이런거 하면 좋을텐데, 고민이에요. 어떻게 해야할지요.

〈연구 참여자 G〉

교사들 모두가 함께 했으면 좋겠어요. 일하는 교사만 일하지 말고요. 옛날 생각해보니, 잘 할 수 있는 거를 맡겨야 잘할 수 있는건데, 그런것을 고려하지 않고 일방적으로 맡기다 보니, 구멍이 나고 그랬던 것 같아요. 목사님이랑 교사들이 찾아가는 상담소 한다고 하니, 그럴 때, 교사에게 맞는 포지션이 무엇인지에 대해서 같이 이야기해보고, 맡기면 좋을 거 같아요. 또 다양한 교사들의 경험을 들으니깐 위로도 되고, 고민해결에도 도움을 줄 거 같아요.

〈연구 참여자 H〉

2 년동안 우리 교회 활동이 이랬구나! 그리고 굉장히 체계적이라는 것을 알게 되었어요. 성경을 체계적으로 가르쳐 주시니 제가 굳이 그렇게 가르치려고 하지 않고 아이들과 함께 즐기고 뛰놀며 사랑해 줄 수 있게 된 것 같아요. 조금 더 자유하게 됐고, 자신감을 얻었어요. 저는 교육하려다 아이들에게서 배워요. 저도 그 순수에 물들고요. 교육하려하지 않고 그저 사랑하고 나누는 교사를 꿈꿔봅니다. 그리고 실수해도 잘하고 있다고 칭찬하고 싶습니다. 지금의 훈련이 더 큰 사랑을 나누기 위한 자리라고 생각합니다.

2. 찾아가는 교사상담소 실행과 피드백

찾아가는 교사상담소는 탈인습적 기독교 교육의 세 가지 원리에 입각한 프로그램이다. 찾아가는 상담소는 첫째, 지속적인 만남을 통해 계속해서 발전하려는 관계성에 입각하여 교사들을 찾아간다. 둘째, 삶의 안팎을 모두 중요하게 여기는 평등성을 바탕으로 교사들을 찾아간다. 셋째, 교사를 찾아감으로 교사들을 대화의 장으로 초대하고 이를 통해 개방성을 실현할 수 있게 돕는다.

앞선 연구 결과를 통해, '부담감'을 경험하는 교사, '모호함' 가운데 추상적인 표현을 사용하고 적절치 않는 해결 방안을 하는 교사, 자책하는 교사의 모습을 보았고, 이에 대해 목회상담과 임상지도의 필요성을 제시하였다. 그러나 상담 능력과 경험이 부족한 목회자와 임상경험이 전무하기에 임상지도는 당장 실행하기 어렵다고 판단하였다. 이러한 현실적 한계로 인해 교사들에게 전문적인 목회상담과 목회자와 교사의 상담을 임상지도하는 것은 불가능하다라고 생각한다. 이러한 한계가 있음에도 불구하고 탈인습적 기독교 교육의 세 가지 원리에 입각한 찾아가는 교사상담소는 교사들의 갈등과 혼란을 중재하고, 해소하고, 함께 방안을 모색할 수 있는 프로그램이기에, 교사들의 시간을 조정하여 교사들과의 만남을 가졌다.

I 교회 교회학교 교사들은 교회학교 예배를 드리기 1 시간 전에 모임을 갖는다. 하지만 개인 사정에 의해 불참하는 교사들도 있고, 여러가지 상황으로 인해, 교제하기에 짧은 시간이다. 그렇기에 교사들의 삶의 안팎의 이야기를 나누기에 충분하지 않은 시간이다. 교사들의 삶의 안팎에 관심을 쏟을 수 있는 시간을 만들기 원했기에, 교사들과 주중에 시간을 정해 모이기로 하였다. 두 그룹으로 나눠 1 년에 2 차례씩 만남을 갖기로 하였다. 그 첫 번째 만남은 3 월 21 일과 3 월 31 일로 하였다. 나는 교사들과의 만남을 갖고, 함께 식사했으며, 카페로 이동하여 교사들의 삶의 안팎의 이야기를 들었고, 함께 서로의 이야기를 들으며 교제하였다. 자신의 삶의 이야기, 교회학교 반 아이들 이야기, 그리고 교회학교의 발전을 위한 이야기를 나누었다. 다음은 교사들의 피드백이다.

〈피드백 1〉

사실, 모든 교사들이 모이는 게 아니고, 몇몇교사들만 모이는 것에 대해 의구심이 들었는데요. 만남을 갖고, 대화를 하면서 이전에 경험했던 소그룹이 생각났습니다. 제 경험을 되돌아보니, 많은 인원이 모여서 하는 소그룹보다

적은 인원이 모여, 교제했던 점이 더 의미가 있었습니다. 이 만남처럼 우리 선생님들이 아이들과도 1:2 혹은 1:3 으로 만나서 대화하는 시간을 가지면 좋을 거 같습니다.

〈피드백 2〉

마음에 담고 있던 이야기를 많이 했습니다. 교사모임시간이 길지 않아서, 이야기하기 쉽지 않았는데, 시간적 여유가 있으니, 이렇게 밥도 먹고, 차도 마시면서, 다양한 이야기를 하니 좋았습니다. 또한 대화를 하면서, 목사님의 사역방향도 구체적으로 알게 되고, 제가 건의하는 부분들도 있었는데, 목사님과 다른 선생님들이 어떻게 생각하는지도 들었고, 모두 제 의견에 경청해주시니 신경써주신다라는 느낌을 받았습니다.

〈피드백 3〉

아이들 이야기 많이 할 수 있고, 다른 반 이야기도 들어보니 좋았어요. 저는 반별시간을 비롯해서 아이들과 많은 시간을 보내고 싶어요. 반별시간만으로는 시간이 부족한 거 같은데, 수련회 이후에 반별로 모여서 회식을 하니 좋았어요. 또 아이들 개인별로 선물 주는 것도 좋지만, 그것보다는 이번에 필사한 것처럼 반별로 공동과제를 수행하며 이에 대한 상금을 받는 것도 좋은 방안 같아요. 상금이 목적은 아니지만, 공동과제를 통해, 고학년 친구들이 저학년 친구들의 시선을 신경쓰며, 모범을 보이려고도 하고요. 저학년 친구들도 고학년 친구들의 말을 더 잘 따르기도 하고요.

〈피드백 4〉

첫 모임을 통해서 충분하게 대화를 하니 좋았습니다. 특히, 선생님들과 아이들의 삶에 대해서 듣게 되니, 선생님들과 아이들의 삶에 대해서 더욱 관심을 갖게 되었고, 선생님들의 고민 또한 듣게 되니, 선생님들이 어떤 고민을 하는지도 알게 되었습니다. 목사님을 통해, 이 모임의 취지를 들었는데, 이번 모임은 그 취지대로 못햇지만, 앞으로 좀 더 자주 모이게 되면, 그 취지에 맞게 모임을 가질 수 있을 거 같습니다.

찾아가는 교사상담소의 두 번째 만남은 2024 년 6 월에 모이기로 하였다. 이러한 만남을 여러 차례 진행 한 후에는, 나와 예배기획팀은 교사들을 개별적으로 만나, 교사들의 고민이나 갈등에 대해서 듣고, 교사들이 목회자에게만 말하고 싶은 경우에는, 예배기획팀에게 양해를

구하고, 자리를 이동하여 이야기를 들을 계획을 가지고 있다. 이를 통해 교사는 모호하고 추상적인 표현과 방법에서 선명하고 정교한 표현과 방법을 사용하는 교사로, 그리고 자책하는 교사에서 자기존중을 하는 교사로 인식하기를 기대한다.

두 가지 프로그램, 성인을 위한 탈인습적 기독교 교육 교사대학과 찾아가는 교사상담소를 통해 다음을 기대한다. 교회학교 교사들이 부담감, 모호함, 자책함 이라는 태도에서 벗어나, 탈인습적 기독교 교육의 원리를 이해하고, 이를 실천하는 교육의 삶을 살아가기를 바란다. 교회학교 교사들과 교육 참여자들이 함께 탈인습적 기독교 교육을 바탕으로 하여, 함께 지식을 구성하며, 정체성의 형성과 발전을 경험함으로, 교육 참여자가 탈인습적 기독교 교육의 정체성 안에서 건강하게 성장하기를 바란다. 또한, 교회학교 교사들은 교회의 여러 공동체와 함께 신앙생활을 하며, 탈인습적 기독교 교육을 추구하기를 바란다. 이를 통해 지속적으로 발전하고, 삶의 안팎의 균형을 유지하고, 나뿐만 아니라 타인에게 그리고 동식물과 자연에게까지 개방성을 갖는 건강한 그리스도인의 정체성을 형성하는데 기여하기를 바란다.

Chapter V

결론과 제언 (Conclusion and Suggestions)

나는 한 교사의 고민 “나는 교사로서 잘하고 있는 것인가요?”라는 질문을 받음으로, 이 프로젝트를 시작했다. 연구 참여자를 선정하고, 심층면담을 통해 교사들의 경험을 경청하고, 이해하였다. 이를 통해 자료들을 정리하여 23 개의 의미있는 진술들로 도출, 여덟 가지 주제로 분류, 세 가지로 범주화하였다.

세 가지 범주는 첫째, 교사 정체성의 형성, 둘째, 교사 정체성의 위기, 셋째, 교사 정체성 발전을 위한 요청이다. 나는 첫 번째 범주인 교사 정체성의 형성에서 일반 교육학에서 논의되고 있는 최근 교사 정체성 연구의 특징들을 교회학교 교사 정체성 형성 과정에서 발견하였다. 교회학교 교사들은 교사 정체성을 지속적으로, 자기 위치와 역할과의 연속성에서, 그리고 사회-문화 안에서 관계성 안에서 형성, 발전시켰다. 두 번째 범주인 교사 정체성의 위기에서는 포스트식민주의의 관점에서 연구 결과를 해석하였다. 교사들은 부담감, 모호함, 자책감을 경험하였는데, 이는 모더니즘의 사고에 기반한 것임을 발견하였다. 세 번째 범주인 교사 정체성의 발전을 위한 요청으로 교육과 격려가 필요함을 인지하였다.

나는 교회 공동체가 교회학교 교사들의 교육과 격려의 요청에 응하고, 교회학교 교사들이 경험하는 교사 정체성의 위기과 혼란을 중재하며, 교회학교 교사들의 교사 정체성 발전을 지원하기 위한 대안으로 탈인습적 기독교 교육을 제시하였다. 나는 이론과 프로그램을 제시하는 것뿐 아니라 현장에서 실천적 적용을 하였다. 이를 통해, 탈인습적 기독교 교육의 원리인 관계성, 평등성, 개방성에 근거한 교사교육을 통해, 지식을 함께 구성하며, 앞으로의 교회교육에

대해 함께 의견을 나눴다. 이 공간을 통해 교사들은 자기 자신을 돌아보고, 배움에 대해서 생각해보는 시간을 가졌다. 또한 '찾아가는 교사상담소'를 통해 교사들에게 한 걸음 더 다가가고, 관심을 기울이고, 이해하는 시간이었다.

나는 교회학교 교사들이 이 프로젝트와 교사들의 피드백을 읽음으로, 자신의 교사 정체성이 지속적으로 발전하기 위해 어떤 과정에 있는지 살피고, 사회-문화적 관계 속에서 어떤 영향을 받고 있으며 교회 안팎의 삶의 균형을 어떻게 유지하고 있는지 살피기 원했다. 또한 교사들이 자신의 다양한 하위 정체성의 긴장과 갈등 속에서, 자신을 돌보고, 대화를 통해, 개방적인 교사 정체성 형성을 하고 있는지 살피기 원했다. 나는 교회학교 교사들이 "교사로서 잘하고 있는가?"라는 질문에 내포되어 있는 의미들, 성인됨의 신화와 독립성의 신화를 인지하고, 이제는 자신을 자책하는 것이 아닌 자기 자신을 성찰할 수 있었다라는 점에서, 교육 참여자들인 아이들을 사랑하고, 함께 배움을 구성해나가고자 함에 있어서 교회학교 교사들의 교사 정체성 형성에 의미있는 발전이 있었다라고 생각하고, 충분히 그 의미가 있음을 주목했다. 또한 교사들이 자신의 삶에서의 갈등이 교사 정체성 형성에 영향을 미침에도 불구하고, 문제의 본질적 해결이 아닌 말씀과 기도로 해결하려고 하는 추상적이고 모호한 답변을 하는 문제에 대해서도 주목했다. 우리의 문제를 해결함에 있어, 기도와 말씀이 필요하다. 하지만 아플 땐, 병원을 가서 의사도 만나고 수술을 받아야 한다. 그리고 하나님께 좋은 의사를 만나기를 기도하고, 수술을 안전하게 마치기를 기도하고, 몸이 온전히 회복되기를 기도해야 한다. 교사들의 갈등 해결에 관한 추상적이고 애매모호한 답변은 문제의 본질과 관련된 부분이 아니다. 교사들이 혼자서 고민하며 아파하는 것, 독립적인 존재로 모든 것을 스스로 해결해야한다라는 생각에서 벗어나는 것이 필요하다. 또한 교회학교 교사들이 나의 관점에서

벗어나 자신을 도울 수 있는 상호의존적 대상인 목회자, 교사공동체, 교회공동체를 인정하고, 도움을 받고, 또한 다른 이에게 도움을 주기를 바란다.

나는 최근 넷플릭스(Netflix)에서 '정신병동에도 아침이 와요'라는 드라마를 보았다. 나는 이 드라마의 특징을 세 가지로 보았다. 첫째, 이 드라마는 의료 드라마 장르에서 흔히 볼 수 있는 의사 중심의 서사를 벗어나, 간호사의 시각과 역할을 전면에 내세워 차별화된 접근을 시도한다. 이러한 관점은 간호사가 환자 치료 과정에서 수행하는 핵심적인 역할과 간호사가 의료 현장에서 겪는 다양한 경험들을 조명한다. 둘째, 이 작품은 현대 사회의 복잡성과 그로 인한 정신 건강 문제를 탐구한다. 예를 들어, 공황장애와 우울증을 겪는 인물들을 통해, 정신 질환의 심리적 현상과 그에 따른 일상생활의 어려움을 세밀하게 묘사한다. 공황장애를 겪는 인물들이 물에 잠긴 듯한 압박감을 경험하는 장면은, 이러한 상태가 개인에게 미치는 영향을 시각적으로 효과적으로 전달한다. 또한, 우울증 환자에 대한 사회적 인식과 대응에 대한 비판적 시각을 제시하며, 정신 질환에 대한 깊은 이해와 적절한 지원의 필요성을 강조한다. 셋째, 이 드라마는 간호사 정체성의 위기와 그에 따른 성장을 탐구하고 있다. 주인공인 다은은 정신건강의학과 간호사로, 환자의 사고로 인한 트라우마로 우울증을 경험하게 되며, 결국 정신건강의학과에 입원하게 된다. 이 과정에서 다은은 간호사로서의 정체성 혼란을 겪으며, 자신을 환자로 인정하지 않고, 병원에 있는 자신의 존재를 부정한다. 그녀는 약물치료와 상담을 거부한다. 담당 의사가 그녀에게 현실을 직시하도록 도와주면서, 다은은 자신의 혼란과 갈등을 극복하고, 치유 과정을 통해 일상으로 복귀한다.

나는 드라마를 시청하며, 다시 한번 내 프로젝트에 대해 깊이 성찰하는 시간을 가졌고 , 정리하였다. 첫째로, 교회 공동체가 교회학교 교사들의 경험에 대한 인식이 부족하다는 것과

그들에 대한 지원 및 목회적 배려의 필요하다. 교회학교 교사들은 교육 참여자의 교육 과정에서 중추적인 역할을 하며, 교회학교의 발전과 변화를 주도한다. 그러므로 교회 공동체는 교회학교 교사들의 의견을 경청하고, 그들의 경험을 바탕으로 교육의 질을 향상시키기 위해 협력해야 한다. 교회학교 교사들의 경험은 교육의 질을 개선하고, 미래 세대를 양성하는 데 있어 매우 중요한 자산이다.

둘째로, 현대 사회의 복잡한 맥락과 빠른 생활 속에서 교회학교 교사들이 교회 안팎의 삶에서 균형을 이루도록 교회 공동체의 지속적인 목회적 관심과 이해가 필요하다. 앞서 언급한 드라마에서 정신 질환자에 대한 사회적 인식과 대응을 비판적으로 조명하고, 정신 질환에 대한 심층적 이해와 효과적인 지원의 중요성을 강조한 것처럼, 교회 공동체는 교사들의 일상에 대한 세심한 관심과 이해를 바탕으로 그들을 지원해야 한다.

셋째로, 교회학교 교사들의 교회 안팎의 삶을 균형있게 유지하고, 교회학교 교사 정체성의 발전을 도울 수 있는 지속적이고 구체적인 프로그램 개발과 교육이 필요하다. 나는 클레어몬트 신학대학원의 질적 연구 수업을 통해서, 그리고 프로젝트를 진행하며, 나 자신을 살피고, 나의 정체성을 발전시키는 과정의 시간이었다. 내가 오해했던 부분을 바로 잡았고, 회피하던 것은 직면하였으며, 억압했던 부분은 자유하게 하였다. 정체성이라는 말을 정의할 때, '동일시하다'라는 말로 표현하기도 한다. 그런데 나는 이 말을 오해했다. 정체성을 형성한다는 것을 반드시 어떤 특정한 단계에 이르러야 하고, 어떤 것을 성취하는 것이라고 생각한 것이다. 하지만 사람은 모두가 다른 것처럼, 정체성 형성에 있어서도 모두가 동일한 경험을 할 수 없고, 동일한 정체성을 형성할 수도 없다. 나는 교사들에게 '내가 규정한 교사정체성'을 이야기했다.

지금 돌아보니 이것은 존재하지도 않는 이상적인 교사상과 교사정체성을 만들어내어, 내가 교회학교 교사들에게 강요한 '억압과 폭력'이며, '상처'를 준것임을 반성한다.

또한 새로운 용기를 얻어, 부서 이동과 사역의 확대를 경험하고 있다. 나는 지속적인 정체성 발전을 경험 중이며, 배움을 통해, 나 자신의 삶의 균형을 유지하며, 타자와의 대화를 통해 개방적 태도를 갖추고 사역을 하고 있다. 나는 보다 성도들의 삶을 이해하고, 공감하기 위해 또 목회상담을 공부하고자 한다.

이 글을 읽는 독자들이 자신이 속한 공동체를 비판적으로 바라보고, 교회 신앙 공동체가 관계성, 평등성, 개방성의 측면에서 교회 패러다임을 재구성하도록 도움을 주고, 타자의 소리를 경청하고 협력하여 탈인습적 기독교 교육이 이뤄지는 공간과 환경을 조성 하기를 바란다.

부록 A: 연구 참여 동의서
(Appendix A: Informed Consent Form)

귀하는 "교회학교 아동부 교사 기독교적 자아정체성에 관한 현상학적 질적 연구: I 교회 사례를 중심으로"라는 제목하의 연구 프로젝트에 참여합니다. 이 연구는 미국 캘리포니아주에 있는 클레어몬트 신학 대학원(Claremont School of Theology, 1325 N. College Ave; Claremont, CA91711)의 김남중/오현선 교수의 지도 아래 가희제에 의해 수행됩니다. 프로젝트과 관련하여 교수님과 연락하기를 원하신다면 김남중 박사 (njkim@cst.edu/ +1 646-712-3278), 오현선 박사 (+82 10-8966-9383)에게 연락하시기를 바랍니다.

이 프로젝트의 목적은 I 교회 교회학교 아동부 교사들의 경험을 듣고, I 교회 교회학교 아동부의 상황 속에서 교사들이 어떠한 기독교적 자아정체성 인식을 하며, 교사를 잘하는 기준에 대해서 나눠보고, 교사들이 겪는 어려움과 갈등이 있다면, 이에 대해 대안을 함께 생각하고 제시하는 데 있습니다. I 교회 내부적으로는 예배를 비롯한 다양한 부분에 대해 논의를 확대할 수 있을 것입니다. 귀하의 참여는 I 교회 교회학교 교사 정체성 형성에 관한 이해와 발전을 위해 도움이 될 것입니다. 이 연구에 대하여 아래에 있는 연구자의 연락처로 자유롭게 연락할 수 있습니다.

가희제 heeje.ga@cst.edu / +82 10-5688-9195

귀하는 연구에 참여하기 위하여 18 세 이상이어야 합니다.

만약 연구에 참여하기를 원하신다면: 귀하는 약 1 시간 내외의 심층 인터뷰에 참여하시게 될 것입니다. 인터뷰 진행 과정 동안 인터뷰 내용은 녹음되고 필사될 것입니다. 귀하의 참여는 I 교회 교회학교 교사로 무엇을 경험해 왔는지에 대해 진솔하게 진술함으로 모든 교사가 교사로

교사 정체성을 세워나가는 데 도움이 될 것입니다. 귀하는 연구참여함으로써, 연구 결과를 토대로 만들어지는 목회학 박사 프로젝트인 '교회학교 교사들의 교사 정체성 형성에 관한 현상학적 질적 연구: 실천적 대안으로서 탈인습적 기독교 교육을 중심으로'를 제일 먼저 받아 볼 수 있게 될 것입니다.

1) 위험/유익/정보의 비밀 유지

연구 참여에 대한 알려진 위험은 없습니다. 다만, 인터뷰 중 불안감, 슬픔, 피로 등을 느끼게 할 수 있는 불편한 점들이 있을 수 있습니다. 귀하는 연구 참여에 비용을 지불하지 않습니다. 귀하의 이름, 이메일 다른 개인적인 정보는 연구자료가 수집되는 기간 동안 보관될 것입니다. 개인 식별이 가능한 개인 정보는 공개되지 않습니다. 귀하의 개인정보는 오직 연구 목적을 위해서만 사용될 것입니다. 제한된 수의 연구 관련자들이 자료를 수집하는 동안 자료를 열람할 수 있습니다: 김남중/오현선 교수.

연구 결과가 출판되거나 학술대회에서 토론될 때 귀하의 신분을 드러내는 그 어떤 정보도 포함되지 않을 것입니다. 만약 교육적인 목적으로 귀하의 연구 참여에 대한 사진, 비디오, 녹음 등이 사용된다면 귀하의 신분은 보호되거나 가명을 사용하게 될 것입니다. 귀하와 관련된 정보는 본 연구가 종료될 때까지만 보관될 것이며, 그 후에는 안전하게 파기될 것입니다.

2) 연구 참여 혹은 참여철회

귀하의 연구 참여는 자발적인 것입니다. 귀하는 어떤 질문에도 답변을 거절할 수 있으며 또한 어느 때든지 연구 참여를 철회할 수 있는 권리를 가지고 있습니다. 연구 참여 철회는 귀하가 가지고 있는 클레어몬트 신학대학원과의 관계에 아무런 영향을 미치지 않습니다. 만약 연구 참여를 원하시지 않는다면 단순하게 참여를 철회하시기를 바랍니다.

3) 연락처

만약 귀하가 연구와 관련된 질문이 있거나 귀하의 이메일을 업데이트할 필요가 있다면 연구자 가희제의 전화번호 +82 (010) 5688-9195 혹은 heeje.ga@cst.edu 로 연락 바랍니다. 이 연구는 클레어몬트 신학대학원 기관 윤리 심사위원회(Institutional Review Board)의 검토를 받아왔으며 이 연구의 연구 번호는 2023-003 입니다.

4) 연구 참여자로서의 귀하의 권리에 대한 질문

만약 귀하의 권리에 대한 질문이 있거나 이 연구에 대하여 불만족스러운 점이 있다면 기관 윤리 심사위원회 김두영 회장의 연락처인 +82 (010) 2544-4206 혹은 viastar@hanmail.net 으로 연락할 수 있습니다. 원할 경우 익명으로 연락할 수 있습니다. 감사합니다.

5) 연구 참여자의 서명

나는 위에 설명된 정보를 읽었습니다. 질문을 할 기회가 있었고
나의 모든 질문에 대한 만족스러운 답변을 얻었습니다. 이 양식에 대한
사본을 받았습니다.

____

연구 참여자의 이름

________________________________ _________________

연구 참여자의 서명 *날짜*

____

주소

전화 *이메일*

연구자 서명

연구자 서명 *날짜*

귀하의 기록을 위하여 이 문서의 사본이 귀하에게 제공됩니다.

부록 B : 탈인습적 기독교 교육의 관점에서 살펴본 최근 2 년 사역 소개
(Apendix B: Introduction to Recent Two Years' Activities from the Perspective of Postconventional Christian Education)

나는 2 명의 I 교회 아동부 교사와 함께 2022 년 1 월, I 교회 예배기획팀을 구성했고, 2022, 2023 년에 I 교회 예배기획팀과 함께 예배와 예배 후 활동을 준비했다. 당시에는 탈인습적 기독교교육의 세 가지 원리(관계성, 평등성, 개방성)를 알지 못했으나, 지금 돌아보니 예배기획팀과 함께 이 세 가지 원리에 입각한 사역을 했음을 인지했다.

I 교회 아동부 예배기획팀은 매주 1,2 차례 모였고, 2 년동안 함께 지속적으로 사역하며, 서로를 의지하는 관계적 태도를 경험했다. 예배기획팀은 개인의 부족한 부분을 인정하고, 타자의 의견이 나의 부족함을 채워준다는 믿음을 가지고, 다른 사람의 의견에 개방적인 자세로 수용했다. 예배기획팀은 교회와 삶의 영역을 존중하여 매주 모임 일정을 유동적으로 조정했고, 서로의 삶의 다양한 일을 나눴고, 도움을 줬다.

I 교회 아동부 예배기획팀은 매주 1,2 차례 모였고, 예배와 예배 후 활동을 준비했다. 예배기획팀은 기존의 분반공부 위주의 활동과 성경과 연관성 없는 레크레이션에 치중한 활동을 지양하였고, 매달 1 회의 미술음악활동과 1 회 체육놀이활동을 실행하는 것을 목표로 하였다. (둘째 주에는 음악, 미술활동, 넷째 주에는 체육놀이활동)

나는 이 프로젝트를 읽는 독자들에게 다음 페이지부터 나오는 활동을 탈인습적 기독교 교육에 입각한 활동의 한 예로 소개하고자 한다. 나는 이러한 활동을 독자들이 기획하면서, 교사와 교육참여자의 지속적인 관계를 형성함에 도움을 주고, 예배와 예배 후 활동의 균형과

평등을 가져오며, 다양한 활동들을 통해 성경을 이해하고 접근할 수 있는 개방적인 자세를 갖기를 기대한다.

I 교회 예배기획팀은 교회와 아동부의 상황을 고려하여 활동을 했고, 미술,음악 활동은 매달하려고 노력했으며, 대부분의 미술,음악활동을 부록 B 에 담았다. 체육,놀이 활동으로 윷놀이, 컬링, 피구, 림보,체육대회 등 다양한 활동 등을 했지만, 성경과 설교를 기반으로 기획한 내용 여덟 가지 활동만 부록 B 에 담았다. 부록 B 에는 많은 사진들이 나오는데, 사진에 나오는 당사자들에게 사진을 사용하는 것에 동의를 구하였고, 허락을 받았다.

미술,음악 활동 - 삭개오와 나무



[1교회] 모든 교육참여자들이 함께 만든 작품 아래서, 5학년6반이 기념촬영을 했다]

Explain

2022년 3월, 예배기획팀은 3월의 설교주제를 '신약의 인물들' 로 정했다.
설교자는 누가복음 19장을 본문으로 정했고 삭개오 인물 설교를 했다.
예배기획팀은 모든 교육참여자들이 참여하는 공동미술작품을 기획했다.
색종이로 나뭇잎을 접어서 붙이는 미술활동을 통해, 삭개오와 나무의 이미지를 기억하기를 바라는 마음으로 기획하였다. 3월 둘째 주에 모든 교육참여자들은 활동에 참여하였다. 준비물은 크기에 맞는 현수막, 규격이 정해진 초록색 계열의 색종이, 저온용 글루건이다. 예수님과 삭개오 미리 예배기획팀이 만들었다.

미술,음악 활동 – 변화산과 복음 비행기



[I교회] 교육참여자 2명의 어린이가 비행기를 날리고 있다]

Explain

2022년 2월, 예배기획팀은 2월의 설교주제를 ‘ 예수님의 다양한 사역’ 으로 정했다.
설교자는 누가복음 9장을 본문으로 정했고 변화산에서 있었던 일에 대해 설교했다.
예배기획팀은 복음 비행기를 접어 날리는 미술활동을 기획했다. 제자 베드로는 산 위에
초막 3개를 짓고자 했지만, 예수님은 다시 제자들과 세상에 내려오셨다. 이런 의미를
담아 교육참여자들과 색종이로 복음 비행기를 접어 날리며, 주님의 제자는 복음을 들고
세상을 향한다는 것을 설명하였다. 반별로 복음비행기 멀리 보내기 대결을 하였다.
준비물은 비행기를 접을 색종이 혹은 A4용지이다.

미술,음악 활동 – 예수님의 십자가와 부활





[I교회 교육참여자 3명의 어린이가 기념 촬영을 했다]

Explain

2022년 4월, 예배기획팀은 4월의 3주 설교를 ‘ 예수님의 부활’ 로 정했다.
설교자는 마태복음 28장을 본문으로 정했고 설교했다. 예배기획팀은 7개의 박스를 준비했고, 그 위에 7개의 상징적 그림을 선정하여 그렸다. 그리고 반별로 박스 한 개씩 가져가, 개성이 넘치게 색을 칠하였고, 색칠을 한 박스는 테이프로 붙였다. 여러반의 합동작품이기에 더욱 의미가 있었다.

미술,음악 활동 – 7일간의 창조이야기



[창조이야기 6개의 밑그림과 1개의 완성본이다]

Explain

2022년 5월, 예배기획팀은 5월의 설교주제를 ‘창조와 타락’으로 정했다.
설교자는 5월 둘째 주에 창세기 1장을 본문으로 정했고 설교했다. 예배기획팀은
7일 간에 걸친 창조이야기 도안으로 찾고, 7개의 글라스데코 판 위에 그림을 그렸다.
반별로 한 개씩 가져가, 개성이 넘치게 글라스데코 물감으로 색을 칠하였다.

미술,음악 활동 – 뮤지컬 ‘바벨탑’



[교육참여자들이 뮤지컬 ‘바벨탑 흩어지다’ 노래에 맞춰 연기를 하는 중이다

Explain

2022년 6월, 예배기획팀은 6월의 설교주제를 ‘홍수와 바벨탑’ 으로 정했다.
설교자는 6월 마지막 주에 창세기 11장을 본문으로 정했다. 설교에 앞서, 예배기획팀이 교육참여자들과 준비한 약 5분의 걸친 뮤지컬을 하였다. I교회를 출석하며, I교회 아동부에서 교사로 봉사하고 있는 이세은 집사가 작곡, 작사한 앨범 -예수 우리들의 영원한 노래 중 ‘바벨탑, 흩어지다’ 라는 찬양으로 뮤지컬을 만들었고, I교회의 여러 권사님들의 도움을 받아, 앞 부분에 나레이션을 만들고, 노래에 이어 붙였다. 나레이션 부분에는 다양한 언어들이 등장한다. 그렇기에 뮤지컬에 참여한 모든 아이들이 녹음에 참여하였다.

미술,음악 활동 – 믿음의 조상 아브라함은 ~



[야광봉을 부착한 교육참여자들과 교사들이 함께 노래하며 춤추고 있다]

Explain

2022년 7월, 예배기획팀은 7월의 설교주제를 ‘4명의 족장’ 으로 정했다.
설교자는 7월 둘째 주에 창세기 21장을 본문으로 정했고 설교했다. 예배기획팀은 예배 후 활동으로, 아브라함의 심정으로 축제를 만들고자 했다. 먼저, ‘믿음의 조상 아브라함은 일곱명의 아들이 있었는데요’ 라는 노래를 다음과 같이 개사하였다.
‘믿음의 조상 아브라함은 100세에 아들을 낳았는데요 그의 이름은 이삭이고요 하나님의 약속이래요’ 교육참여자 모두와 함께 찬양을 배우는 시간을 가졌고, 모두 야광봉을 나눠주고, 몸에 자유롭게 붙이거나 걸치게 하였다. 그리고 모든 불을 끄고, 아브라함의 심정으로 노래 부르며 춤추며 축제를 즐겼다.

미술,음악 활동 – 이삭과 우물



[수수깡과 클레이를 사용하여 만든 이삭과 우물]

Explain

2022년 8월, 예배기획팀은 8월의 설교주제를 ‘ 이삭과 야곱’ 으로 정했다.
설교자는 8월 둘째 주에 창세기 26장을 본문으로 정했고 설교했다. 예배기획팀은 예배 후 활동으로, 이삭의 심정이 어떠했을지 생각해보며 우물을 만들기로 했다. 수수깡과 클레이점토를 사용하여 이삭과 우물 이라는 작품을 교육참여자들이 각자 만들었다.

미술,음악 활동 – ‘요셉’ 반별 연극



[1학년 친구들이 반별연극 중이다]

Explain

2022년 9월, 예배기획팀은 9월의 설교주제를 ‘요셉’ 으로 정했다.
설교자는 9월 한달동안 창세기 37장부터 50장까지의 내용을 설교했고,
9월 마지막 주와 10월 첫째 주에 반별로 연극을 준비해서, 10월 둘째 주에 발표했다.
대본 작성이 어려울 수 있는 반들을 고려하여, 대본을 작성해서 나눠줬지만, 수정을
하거나, 새롭게 새로 쓰는 것은 자율성에 맡겼다. 소품은 반별로 자체적으로 만들어도
되고, 만들기 힘든 경우에는 예배기획팀에 요청하라고 하였다.

미술,음악 활동 – ‘ 모세 ’ 의 갈대상자



[1학년 친구들이 반별연극 중이다]

Explain

2022년 11월, 예배기획팀은 11,12월의 설교주제를 ‘ 모세’ 로 정했다.
설교자는 11,12월 두 달동안 출애굽기 1장부터 17장까지의 내용을 설교했다.
예배기획팀은 11월의 미술, 음악활동으로 모세와 갈대상자 만들기로 정했다.
엄마 요게벳의 마음을 편지를 쓰고, 커피캐리어를 오려서 바구니를 만들었고,
갈대상자 안쪽에는 종이 스타핑을 넣어줬고, 모세를 오려서 색칠한 후에 갈대상자
안에 넣어줬다.

미술,음악 활동 – ‘ 아말렉 ’ 뮤지컬



[1학년 친구들이 반별연극 중이다]

Explain

2022년 11월, 예배기획팀은 11,12월의 설교주제를 ‘ 모세’ 로 정했다.
설교자는 11,12월 두 달동안 출애굽기 1장부터 17장까지의 내용을 설교했다.
예배기획팀은 12월의 미술, 음악활동으로 ‘아말렉 ’ 이라는 뮤지컬을 기획하였다.
교회를 출석하며, 교회 아동부에서 교사로 봉사하고 있는 이세은 집사가 작곡, 작사한
앨범 -예수 우리들의 영원한 노래 중 ‘ 함께 전해요’ 라는 찬양을 중심으로 하여, 추가로
2곡을 더 작곡작사하여 뮤지컬을 만들었다. 방예지 집사는 대본을 작성하여, 수차례
수정했고, 신명안 권사와 김나리 청년은 의상을 직접 만들었다. 신명안 권사와 이세은
집사는 녹음하는데 수고해주셨고, 음악감독으로 이동욱 권사와 강지혜 청년이
수고해주셨다. 안무와 아이들 지도는 이세은집사와 방예지 집사가 수고해주었다.

미술,음악 활동 - 여리고 성 점령하는 방법



Explain

2023년 2월, 예배기획팀은 2월의 설교주제를 ' 여호수아' 로 정했다.
설교자는 2월 한 달동안 여호수아 1장부터 8장까지의 내용을 설교했다.
예배기획팀은 2월의 미술, 음악활동으로 모형으로 여리고성과 성벽을 만들어
연구참여자들과 교사들이 함께 돌기로 하였다. 박스를 구해와서 여리고성을 만들었고,
여리고의 군사들을 배치했다. 교육참여자 모두는 이스라엘 백성으로, 나레이션의
소리(새벽에 우는 닭소리)에 맞춰서 7일간 여리고 성을 돌았다. 교육참여자들은 모두
의상(성가대 가운) 을 입었고, 일곱명의 제사장은 다른 성가대 옷을 입고, 나팔을 불게
함으로 구분하였다.

미술,음악 활동 - 이 산지를 내게 주소서



Explain

2023년 3월, 예배기획팀은 3월의 설교주제를 ‘ 여호수아와 갈렙’ 으로 정했다.

설교자는 3월 한 달동안 여호수아 7장부터 24장까지의 내용을 설교했다.

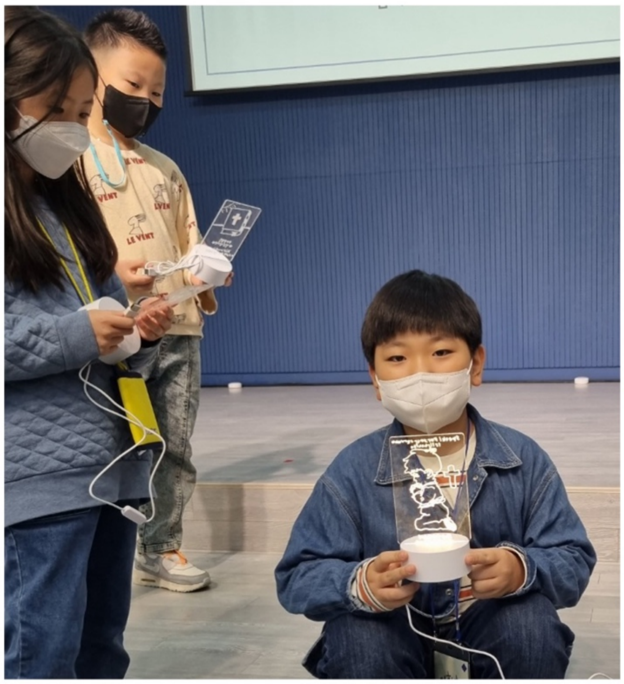
예배기획팀은 갈렙의 ‘이 산지를 내게 주소서’ 라는 표현에 주목하고

3월의 미술활동을 기획하였다. 아이들의 얼굴 사진을 찍은 후, 디즈니 애니메이션

필터를 통해바꾼 뒤 출력하였다. 손 들고 있는 그림은 색칠하게 하였다. 이렇게 만든

캐릭터를 가나안 땅으로 보이는 현수막에 붙였다.

미술,음악 활동 - 기도하는 사무엘



Explain

2023년 4월, 예배기획팀은 3월의 설교주제를 ‘ 사사와 사무엘’ 로 정했다.

설교자는 4월 한 달동안 사사기와 사무엘을 설교했다.

예배기획팀은 사무엘이 하나님의 부르심을 듣고, 응답하는 부분에 주목했다.

3월의 미술활동을 기획하였다. 아크릴 무드등 만들기 DIY 키트를 구매하고

기도하는 장면을 프린트하여 도안으로 교육참여자들에게 제공하였다.

미술,음악 활동 - 다윗의 소금 언약



Explain

2023년 5월, 예배기획팀은 5월의 설교주제를 ‘ 다윗’ 으로 정했다.
설교자는 5월 한 달동안 다윗을 설교했다.
예배기획팀은 다윗의 ‘소금언약’ 에 주목하고, 5월의 미술활동을 기획하였다.
스케치북에 파스텔을 4-5가지를 칠한 뒤, 약간의 물을 뿌리고, 그 위에 소금을 올려서
색을 묻히고, 지퍼백에 소금을 담았다.

미술,음악 활동 - 내가 매일 해야하는 말



Explain

2023년 6월, 예배기획팀은 세례식 때 부를 특별찬양을 기획하였다.
찬양은 '내가 매일 해야 하는 말'으로 정했고, 아이들의 신청을 받아
녹음을 하였다. 교육참여자들은 수화도 익혀서 수화찬양을 했고,
거듭남을 의미하는 짧은 무언극과 비누방울을 기계를 준비해서
무대를 준비했다.

미술,음악 활동 - 교사 연극 ‘ 요나 ’





Explain

2023년 8월, 예배기획팀은 교사들이 하는 성극을 준비하였다. 교회는 무대 왼편에
통유리가 있는데, 그 부분을 활용하여, 요나의 뱃속을 표현하였다.
항구 소리, 폭풍우 소리, 하나님 음성 등 다양한 소리를 활용해서, 성극을 풍성하게 했다.
방예지 집사가 집적 대본을 작성했다.

미술,음악 활동 - 교사 연극 ‘다니엘 이야기 ’



Explain

2023년 10월, 예배기획팀은 10월의 설교 주제를 다니엘로 하였다.
설교자는 다니엘 1장부터 6장까지를 설교하였다.
예배기획팀은 반별로 위 그림의 밑그림을 제공하였고, 반에서는 색칠을 한 후 하나씩 역할을 맡아 간단한 연극을 했다.

체육,놀이 활동 - ‘천국의 문이 열렸습니다’



Explain

예배기획팀은 천국의 의미를 교육참여자들이 더 이해할 수 있도록, 놀이를 만들어서 진행했다. 천국은 마치 밭에 감추인 보화 라는 마태복음 13장 44절 말씀을 바탕으로 만들었다. 목적지를 밭이라고 설명했고, 밭에 감추인 보화인 천국을 찾는 놀이라고 설명했다. 무궁화 꽃이 피었습니다 놀이를 응용했다. 두 팀으로 나눠서 진행했고, 천국의 문이 열렸습니다 라는 구령에 따라, 교육참여자는 출발선을 지나 목적지에 갔다. 목적지에는 종이가 있고, 종이에는 아주 작게 천국, 전국, 전구, 천구 등 단어들이 쓰여 있다. 한번 선택한 종이는 바꿀 수 없다. 천국이라는 종이를 더 많이 가진 팀이 승리한다.

체육,놀이 활동 - ‘가나안 땅을 정탐합니다’





Explain

예배기획팀은 민수기 13장의 내용, 12명의 정탐꾼의 보고를 놀이로 기획했다.
무궁화 꽃이 피었습니다 놀이를 응용했다. 두 팀으로 나눠서 진행했고, 가나안 땅을 정탐합니다 라는 구령에 따라, 교육참여자는 출발선을 지나 목적지에 갔다.
목적지에는 풍선과 캡슐이 있다. 캡슐 안에는 여호수아와 갈렙이 표현한 키워드, 그리고 10명의 정탐꾼이 표현한 키워드들이 있다. 여호수아와 갈렙의 키워드를 더 많이 가진 팀이 승리한다.

체육,놀이 활동 - ‘삼손 코스 게임’





Explain

예배기획팀은 사사기 13-16장의 내용, 삼손의 이야기를 놀이로 기획했다.
코스게임으로 기획했고, 아이들은 돌아가며 코스게임을 진행했다.

1) 삼손은 힘이 쎈 사람이었다라는 의미로 ‘격파’를 하는 코스
2) 삼손이 하나님의 뜻대로 살아야 했다는 의미로, ‘입으로 탁구공 보내기’코스
3) 여러차례의 죄와 유혹에 넘어졌던 삼손을 보며, ‘죄의 줄을 피해요’ 코스

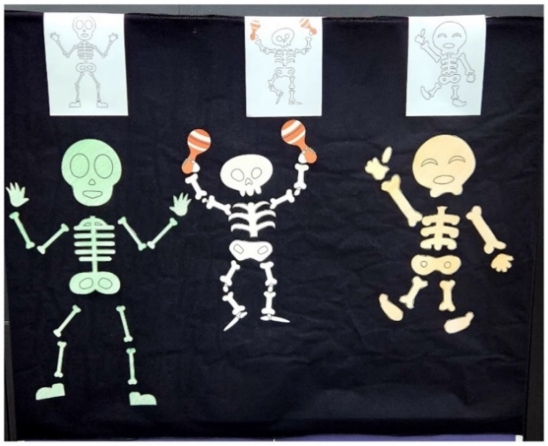
체육,놀이 활동 - ‘다윗처럼 물맷돌 던져요’



Explain

예배기획팀은 사무엘상 17장에 나오는 다윗과 골리앗 이야기를 놀이로 기획했다.
다윗이 골리앗에게 물맷돌을 던지는 장면에 주목해서
부직포 위에 골리앗 얼굴을 그렸고, 물맷돌 역할을 하는 공을 준비했다.
공에는 찍찍이를 붙여서, 부직포에 붙게 했다.

체육,놀이 활동 - '마른 뼈가 다시 살아납니다'





Explain

예배기획팀은 에스겔 37장의 내용, 마른 뼈가 군대가 되는 장면에 주목했다.
무궁화 꽃이 피었습니다 놀이를 응용했다. 두 팀으로 나눠서 진행했고, 마른 뼈가
다시 살아납니다 라는 구령에 따라, 움직인다. 출발지와 목적지 사이에는 프린트된
많은 뼈 조각이 있는데 구령이 있을 때만 움직여서 뼈조각을 획득 할 수 있고, 구령이
없을 때 움직이면 출발선으로 이동한다. 술래에게 걸리지 않고, 목적지에 도착하면
칠판에 뼈조각을 붙여, 3개의 그림을 완성해야 한다. 3개의 그림은 각각 다른 그림이며
머너저 완성한 팀이 승리한다.

체육,놀이 활동 – '출애굽을 경험해요'




Explain

예배기획팀은 출애굽기 1장부터 12장까지의 내용으로 놀이를 기획했다.

총 3가지의 놀이를 만들었다.

1) 애굽에서의 노예생활을 표현한 물병 나르기 놀이
2) 코스를 돌며, X가 있는 곳은 pass over를 외치며 점프해서 통과하는 놀이
3) 홍해를 통과하는 모습을 표현하는 터널 통과 놀이

체육,놀이 활동 - ‘나는 기드온의 군사입니다!’







Explain

예배기획팀은 사사기 7장에 나오는 기드온 이야기를 가지고 놀이를 기획했다.

총 3가지의 놀이를 만들었다.

1) 항아리 안에 횃불을 감춰야하고, 모두가 횃불을 가져야 했다. 공을 횃불이라 설명했고, 친구에게 불을 계속해서 전달해주는 게임이다.
2) 성경을 보면, 나팔을 불고 외치는 장면이 있는데, 이를 위해서 호흡 훈련이 필요하다라는 의미로 색종이를 옮기는 게임을 기획했다.
3) 성경을 보면, 미디안을 공격하는 장면이 있는데, 총 공격하는 장면으로 공을 바구니에 던지는 게임이다.

체육,놀이 활동 - ‘나는 탕자입니다’









Explain

예배기획팀은 누가복음 15장에 있는 탕자의 비유를 가지고 놀이를 기획했다.

교육참여자들이 탕자의 둘째 아들이 되고, 아버지의 사랑을 알도록 성경의 내용을 보고 4가지 구역으로 나눠서 코스를 만들었다.

1) 킥보드를 타는 코스 - 집을 나가는 탕자의 모습이다.
2) 지압판을 밟는 코스 - 세상에서 힘들게 살아가고 있는 탕자의 모습이다.
3) 짐볼을 들고 뛰는 코스 - 무거운 짐을 지고 집으로 돌아오는 탕자의 모습이다.
4) 좋은 옷, 반지를 하고 사진촬영하는 코스 - 아버지의 사랑을 경험하는 탕자의 모습이다.

참고문헌 (Bibliography)

[국내 단행본]

김영천. *질적 연구 방법론 I: Bricoleur.* 2nd ed. 파주: 아카데미프레스, 2014.

______. *질적 연구 방법론 II: Methods.* 파주: 아카데미프레스, 2013.

김지현, 박효엽, 이상환, and 홍인식. *탈식민주의의 얼굴들: 파농/사이드/바바/스피박.* 서울: 역락, 2012.

김창엽, 김현미, 박목우, 백영경, 안숙영, 염윤선, 오승은, 전근배, 정희진, 조한진희, 채효정, and 다른몸들. *돌봄이 돌보는 세계.* 서울: 동아시아, 2022.

김현숙. *탈인습성과 기독교 교육.* 서울: 대한기독교서회, 2004.

______. *탈인습적 기독교 교육.* 서울: 연세기독교교육학포럼, 2023.

신경림, 고명숙, 공병혜, 김경선, 김미영, 김은하, 노승욱, 노영희, 양진향, and 조명옥. *질적 연구 방법론.* 서울: 이화학당이화여자대학교 출판문화원, 2004.

유기웅, 정종원, 김영석, and 김한별. *질적 연구방법의 이해 개정판.* 서울: 박영스토리, 2019.

윤응진. *기독교 평화교육론.* 경기: 한신대학교출판부, 2001.

오현선. *기독교 교육, 엘리사벳을 찾아나서다.* 서울: 한국장로교출판사, 2011.

올리브 프로젝트 팀. *올리브 유(ALL-LIVE YOU): 나의 이야기, 우리의 하나님 나라.* 서울: 도서출판 평화교회연구소, 2020.

________________. *올리브 유 2(ALL-LIVE YOU 2).* 서울: 도서출판 평화교회연구소, 2020.

이현철, 조철현, and 박신웅. *교회학교 교사의 전문성과 리더십: 3 인 3 색 기독교 교육 바라보기.* 서울: 고신대학교 출판부, 2016.

[번역 단행본]

Ashoroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures 포스트 콜로니얼 문학이론.* Translated by 이석호. 서울: 민음사, 1996.

Erikson, Erik H. *Identity: youth and crisis 정체성: 청소년과 위기.* Translated by 윤초희 and 정현천. 서울: 교육과학사, 2023.

Harris, Ian M. and Mary L. Morrison. *Peace Education 평화교육* Translated by 박정원. 서울: 오름, 2011.

Kennedy, Valerie. *Edward Said: A Critical Introduction 오리엔탈리즘과 에드워드 사이드.* Translated by 김상률. 서울: 갈무리, 2011.

Kim-Cragg, HyeRan. *Interdependence : A Postcolonial Feminist Practical Theology 상호의존성 포스트식민주의 여성주의 실천신학.* Translated by 이호은. 서울: 동연, 2020.

Palmer, Parker J. *The courage to teach 가르칠 수 있는 용기.* Translated by 이종인 and 이은정. 서울: 한문화, 2013.

____________. *Let your life speak 삶이 내게 말을 걸어올 때.* Translated by 홍윤주. 서울: 한문화, 2001.

Russell, Letty M. *Just Hospitality 공정한 환대: 서로 다른 사람이 사는 세계에서 낯선 이들을 받아들이시는 하나님의 환영.* Translated by 여금현. 서울: 대한기독교서회, 2012.

Sugirtharajah, R. S. *Exploring postcolonial biblical criticism 탈식민주의 성서비평.* Translated by 양권석 and 이해청. 서울: 분도출판사, 2019.

[영어 단행본]

Gilligan, Carol. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

Kegan, Robert. *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994.

Knowles, Malcolm S. *The Adult Learner: A Neglected Species.* Houston: Gulf Publishing Company, 1973.

Lipka, Richard P., ed. *The Role of Self in Teacher Development.* Albany, New York: State University of New York Press, 1999.

Moran, Gabriel. *Education Toward Adulthood: Religion and Lifelong Learning.* New York: Paulist, 1979.

[저널 및 논문]

김정석, and 심우정. “국내 교사 정체성 연구 동향 분석 : 2000 년에서 2020 년까지의 연구를 중심으로.” *한국교원교육연구* vol. 38, no. 4 (2021): 335-64.

김혜숙. “교원 ‘전문성’과 ‘질’의 개념 및 개선전략 탐색.” *교육학연구* vol. 41, no. 2 (2003): 93-114.

소경혜. “교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계.” *한국교원교육연구* Vol. 26, no 2 (2009): 243-76.

소경희, and 최유리. “국내 교사 정체성 연구에 드러난 교사 정체성 이해에 대한 비판적 고찰.” *한국교원교육연구* vol. 36, no. 3 (2019): 289-313.

신정엽. “시카고 학파의 형성과 도시공간 연구: ark, Burgess, McKenzie, Wirth 를 중심으로.” *지리교육논집* vol. 61 (2017): 1-17.

여한구. “한국목회상담의 변화와 역량 강화를 위한 제언.” *목회와 상담* vol. 41 (2023): 64-92.

오인영. “포스트식민주의 이론의 이해와 수용.” *동양학* vol. 32 (2002): 69-85.

황지영. “신학교육에서의 슈퍼비전에 관한 연구.” *복음과 교육* vol. 13 (June 2013): 109-140.

Akkerman, Sanne F., and Paulien C. Meijer. “A dialogical approach to conceptualizing teacher identity.” *Teaching and Teacher Education* vol. 27, no. 2 (February 2011): 308-19.

Arvaja, Maarit. “Building teacher identity through the process of positioning.” *Teaching and Teacher Education* vol. 59 (October 2016): 392-402.

Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer, and Nico Verloop. “Reconsidering research on teachers' professional Identity.” *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* vol. 20, no. 2 (February 2004): 107-28.